

Вознюк О.В. Постнекласична педагогіка як потужний ресурс професійної освіти // Професійна підготовка фахівців: креативний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во Євенок О. О., 2017. – 458 с. – С. 28-71.

Вознюк О. В.

ПОСТНЕКЛАСИЧНА ПЕДАГОГІКА ЯК ПОТУЖНИЙ РЕСУРС ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

*Мудрість у тому, щоб знати все як одне
Геракліт*

Проекти сучасних *класичних* наукових досліджень (у тому числі й у сфері педагогіки та освіти), незважаючи на декларування міждисциплінарного підходу, що в них використовується, часто виявляються недосконалими і малорезультативними, оскільки, як правило, мають суто спеціалізований характер, а тому постають фрагментарними, поверховими, не здатними охопити цілісне явище, що вивчається, вийти за вузькі рамки досліджуваної проблеми.

Однак недоліки класичної науки (у тому числі й педагогічної), компенсуються інструментами постнекласичної науки, яка постає третьою стадією розвитку науки, що як форма суспільної свідомості пройшла такі етапи своєї еволюції:

- 1) *докласичний,*
- 2) *класичний і*
- 3) *не-, а також постнекласичний етап.*

Що стосується терміну, який відображає феномен *постнекласичної педагогіки й освіти*, то його генеза простежується за останні 12 років (про це йдеться у наукових працях В. Л. Бенина, О. В. Вознюка, В. Л. Євтуха, А. В. Матвійчука, Ю. В. Пелеха) [1-8], протягом яких з'явилися сотні парадигм освіти, нових освітніх напрямів, новітніх прогресивних аспектів дискурсу педагогічної думки. Можна говорити про такі педагогіки, як: "гуманна", "авторитарна", "педагогіка самовизначення", "педагогіка співпраці", "педагогіка моральності", "біблейська", "козацька", "маргінальна", "пенітенціарна", "педагогіка ототожнення", "етнічна", "інтегральна", "компаративістська", "театральна", "військова", "бібліотечна", "неопедагогіка", "педагогіка розвитку", "лицарська педагогіка", "педагогіка середовища", "ембріональна", "музейна", "екологічна", "конструктивістська", "здоров'язберігаюча", "ноосферна", "інклюзивна педагогіка", "ретропедагогіка", "нейропедагогіка", "космічна педагогіка",

"ентропійна та негентропійна педагогіки", "зоопедагогіка", "актуалізаційна", "біфуркаційна" педагогіка та ін.

Відповідно, **мета** нашого дослідження полягає в окресленні головних аспектів та напрямів постнекласичної педагогіки та освіти, у рамках яких виявляються оновлені цілі розвитку людини (у тому числі й професійної освіти) та нові інструменти їх досягнення.

Аналіз наукових джерел та сучасної соціокультурної ситуації дозволяє говорити про *парадигмальну наукову революцію*, зокрема й в педагогіці та освіті. Ця революція позначається на докорінній зміні відповідних парадигм пізнання й освоєння світу та є революцією епохи *інформаційного суспільства*. Вона розпочалася в межах постнекласичного етапу розвитку науки як форми суспільної свідомості і нині перебуває в стадії формування основних елементів і формулювання завдань освітнього розвитку, оскільки в її рамках *відбудеться перетворення сфери освіти на основну форму життєдіяльності людини і суспільства та повна переорієнтація освітньої діяльності на забезпечення умов для саморозвитку особистості*.

Аналіз загального змісту науки та філософії як форм суспільної свідомості, який ми провели у рамках побудови теорії синтезу знань, дозволяє дійти висновку, що становлення та розвиток нової постнекласичної наукової парадигми позначається на докорінному зрушенні суспільної рефлексії і суспільної свідомості від *субстратно-речовинної, суб'єкт-об'єктної до субстанціонально-польової, резонансної суб'єкт-суб'єктної парадигми пізнання, від дискретно-атомарно-фрагментарного до цілісно-континуального світосприйняття, світобачення, світорозуміння*.

Це, у свою чергу, *докорінно змінює традиційні (класичні) критерії отримання наукового знання*, що знаменує утвердження нової наукової парадигми, яка характеризується, перш за все, *новими нормами і критеріями верифікації і отримання знання*, оскільки, як пише Луїс Ортега, "наука здатна вивчати тільки відтворювальні явища, а принцип винятковості в Мегакосмосі передбачає унікальність багатьох перетинів Усесвіту: як у руслі гармонії (творчий акт, одкровення, картина, вірш), так і в середовищі хаосу (сновидіння, хвиля моря, руйнування каменя). Неповторність – важливий атрибут буття. Відмінність символу від знаку оголяє проблеми мови, яка не може бути єдиною для опису феномена і ноумена".

Відтак, можна стверджувати, що вміння знаходити всезагальне, пов'язувати різні факти і теорії – це головна стратегія творчого наукового пошуку. Як зазначав А. Пуанкаре, *серед комбінацій, які нами добираються у процесі дослідження того чи іншого явища, найбільш плідними виявляються ті, елементи яких взяті із найбільш віддалених*

одна від одної галузей знань. Д. Пойя писав, що чим більш віддалені один від одного об'єкти, які вивчаються, тим більшої поваги заслуговує дослідник, який виявив між ними зв'язок.

Ці висновки виявляють важливий аспект істини – її універсальність та простоту, яка, на думку Е. Фромма, нівелюється системами суспільного виховання: "Значний сектор нашої культури, – вважає він, – має єдину функцію: затуманювати всі основні питання особистого і суспільного життя, всі психологічні, економічні, політичні і моральні проблеми. Один з видів димової завіси є твердження, що ці проблеми є надто складними, що пересічна людина їх не зрозуміти. Насправді навпаки: більшість проблем особистого і суспільного життя дуже прості, настільки прості, що зрозуміти їх міг би практично кожен. Їх зображають – часто навмисно – настільки складними з метою показати, ніби розібратися в них може тільки "фахівець"... у своїй вузькій галузі; і це відбирає у людей сміливість і бажання думати самотійно, підриває віру в свою здатність розмірковувати про насувні проблеми. Індивід відчуває себе таким, що безнадійно зав'язнув в хаотичній масі фактів і зі зворушливим терпінням чекає на те, щоб "фахівці" вирішили, що йому робити".

Суттєво, що Е. Фромм при цьому пише про важливий чинник, який паралізує здатність людини до критичного мислення – про руйнацію *цілісного уявлення про світ*, коли життєві факти втрачають ту специфічну якість, яку вони мали, коли були б інтегровані у загальну картину світу.

На рівні сприйняття та освоєння світу цілісне уявлення про нього реалізується у контексті такої фундаментальної системотвірної властивості людини, як дипластія (двоїстість, парадоксальність смислів – парадоксальна здатність поєднувати в одному мислительному контексті протилежні й суперечливі феномени), що постає головним механізмом людського мислення, котре оперує двома протилежними когнітивними стратегіями – право- та лівопівкульовою.

Цей процес реалізує постнекласичну (постмодерністську) парадигму, яка виявляє процедуру подолання асиметрій категоріальних опозицій мови, таких як "світло-темрява", "добро-зло", "внутрішнє-зовнішнє", "суб'єктивне-об'єктивне" та ін., що реконструює пра-мовний, цілісний докласичний рівень освоєння світу людиною. Зазначена парадигма також передбачає таку когнітивну ситуацію, коли взаємодіють на рівних автономні філософські дискурси (феноменологічний, герменевтичний, екзистенціалістський, граматологічний, психоаналітичний, семасіологічний, деконструктивістський та ін), а сам постмодерн концентрує свій інтерес

на вивченні "невизначеностей", "амбівалентностей", "дуальностей", "доповненостей", "нерозрішимостей", на з'ясуванні меж контрольованої точності, на дослідженні конфліктів та граничних явищ, на розробці теорії катастроф, біфуркацій, спонтанних порушень симетрії, що є предметом вивчення синергетики. При цьому, як вважає Ж. Ліотар, змінюється статус самого знання, самої парадигми мислення, яке постає парадоксальним, багатозначним, "сутінковим", цілісним, синергетичним. Тут бінарні опозиції мови (частина та ціле, внутрішнє та зовнішнє та ін.) більше не існують: їх протиріччя знімається, що відповідає головному завданню постмодернізму – деконструкції, за Ж.Дерріда, як *процедурі подолання асиметрії категоріальних опозицій мови*.

На рівні постнекласичного науково-педагогічного дослідження цей процес можна пов'язати зі створенням різних щаблів позараціонального знання: імпліцитного, інтуїтивного, трансцендентного, а також з утворенням *інтегрованого синтетичного знання* в суб'єктів навчання, що виявляє нові вимоги до особистості вчителя (як транслятора цього типу знання) та, взагалі, до всіх учасників освітнього процесу.

Постнекласична педагогіка реалізує прогностичну функцію, оскільки втілює вершину розвитку як педагогічної теорії і практики, так і соціально-педагогічного середовища (систем освіти, виховання і навчання) вищого етапу розвитку людської цивілізації.

Найбільш повно цей етап відображений в наших монографіях, надрукованих за останні 12 років [9-36].

У зв'язку з цим стисло окреслимо *головні аспекти* постнекласичної педагогіки та її *напрями*. Трьохстадіальну модель розвитку можна зобразити у вигляді філософської моделі, елементами якої є людина і світ (внутрішнє і зовнішнє, *суб'єкт і об'єкт*).

1. Початковий етап онто- і філогенетичного розвитку виявляє єдність, синкретизм суб'єкта й об'єкта. На цьому етапі усі форми суспільної свідомості сполучені в певному науково-релігійному сплаві. На даному рівні розвитку людства знання про світ і людину знаходили вираження в синтетичному вигляді – у формі простих пралогічних, пратеоретичних моделей, занурених у міфологему і метафору. У певному розумінні, думка і дія тут злиті, як це має місце в маленьких дітей. Так само, як і останні, представники древніх соціумів ще не усвідомлюють себе повною мірою як особистості. Саме тому людина і світ, суб'єкт і об'єкт тут постають єдиним неподільним комплексом.

2. На другому етапі розвитку людства як виду і суб'єкту історії виявляється наростання дихотомії людини і світу, їх асиметризація: суб'єкт і об'єкт розводяться по полюсах. Координація відносин у суб'єкт-об'єктній системі знаходить своє вираження у такій моделі розвитку

науки, яка виділяє класичний (у рамках якого об'єкт первинний стосовно суб'єкта, тобто об'єкт, що виступає "об'єктивною реальністю, даною нам у наших відчуттях" впливає на суб'єкт і багато в чому його визначає) та некласичний (суб'єкт впливає на об'єкт) етапи розвитку теоретичної свідомості.

3. Третій етап – період постнекласичного розвитку науки – пов'язаний з ідеєю злиття об'єкта і суб'єкта, з такою теоретичною парадигмою, у якій вони розглядаються як такі, що впливають один на одного і взаємно один одного потенціюють. Тут розвиток людства немовби повертається до своїх сакральних джерел, але на вищому рівні розвитку. Тут виявляється ідея комплементарності, взаємної додатковості раціональної й ірраціональної складових процесу пізнання світу, який уявляється як ціле, де все пов'язано з усім. Саме на цьому теоретичному ґрунті в даний час знаходить утвердження концепція цілісності як важливий методологічний принцип нової парадигми освіти.

На рівні *розвитку педагогіки та освіти* можна говорити про три етапи зазначеного процесу:

1. Примітивні співтовариства. Суб'єкт-суб'єктний стан інтеграції вчителя та учня, "пряма" передача знання через спонтанний акт містичної ініціації чи сумісної діяльності, синтез навчання та виховання.

2. Класичні соціуми нового часу. Суб'єкт-об'єктний стан диференціації вчителя та учня, передача знання вчителем-раціоократом опосередкована суб'єкт-об'єктними відносинам, навчання та виховання розводяться по полюсах, а школа як суспільний інститут перетворюється на інституцію, яка надає освітні послуги.

3. Постнекласичне суспільство. Суб'єкт-суб'єктний стан інтеграції вчителя та учня (вчитель та учень знаходяться у рівному положенні щодо Істини), передача знань ініціюється як розкриття учням самого процесу народження знання, синтез навчання та виховання.

Відтак, постнекласична педагогіка – це педагогіка *педагогічного синтезу та інтеграції*, що забезпечує як інтеграцію змістово-методичного аспекту педагогічного процесу, так і синтез всіх його учасників (у контексті синтезу соціально-педагогічного середовища).

Постнекласична педагогіка спирається на постнекласичний тип наукової раціональності (кінець ХХ ст.), в рамках якого суб'єкт і об'єкт розуміються як цілісний неподільний комплекс, а в процесі пізнання починають враховуватися як засоби і операції, так і ціннісно-цільові характеристики наукової діяльності. Об'єкти тепер розуміються як складні відкриті системи, що саморозвиваються, для яких характерна еволюція, що є синергетичним процесом самоорганізації

(індетермінізований, нелінійний, імовірнісний, різноспрямований, біфуркаційно-хаотичний). За таких умов взаємовідношення людини і природи досягає рівня коеволюції. На цьому етапі виявляється перехід від моделюючого мислення до образно-міфологічного, має місце взаємне проникнення конкретно-наукових, філософських, природничих, гуманітарних, фундаментальних і прикладних знань. При цьому в класичному розумінні точні науки дрейфують від матеріалізму до ідеалізму, коли постнекласична наука тяжіє до міфологічних засобів вираження і розгорнутих міфологічних побудов, оскільки до наукових міфів, на відміну від наукової гіпотези, відносяться сутності, які не можна верифікувати (наприклад психоаналіз З. Фрейда або колективне безсвідоме К. Юнга), що не перешкоджає перетворенню наукових міфів на наукову гіпотезу.

Розглянемо *основні аспекти та напрями постнекласичної педагогіки та освіти*, що охоплюють як деякі відомі педагогічні системи (де виявляються риси постнекласичної педагогіки), так і новітні і невідомі широкому загалу освітян та науковців напрями.

(1)

Метод опорних сигланів В. Ф. Шаталова, що отримав визнання у 80-ті роки ХХ століття та виявляє принцип півкульового синтезу, коли в навчальному процесі приводяться до гармонії два аспекти людської психіки – "правий" (конкретний) та "лівий" (абстрактний). Тут, з одного боку, учні одержують той чи інший набір конкретних фактів (математичних, історичних, географічних тощо), а з іншого – всі ці факти переводяться на мову опорних сигналів, що є абстрактними категоріями. Учні при цьому вчаться цілеспрямовано та регулярно маніпулювати одночасно двома протилежними рядами реалій нашого життя, здійснюючи їх взаємну трансформацію, коли конкретне сприймається та розуміється через абстрактне, а абстрактне – через конкретне. Достатньо тривала практика функціональної інтеграції право- та лівопівкульових сфер психічної активності сприяє формуванню установки на "інтегральну" психічну активність, у межах якої виявляється прагнення до творчості, і, як результат, – незмірно форсується навчальна діяльність. Система В. Ф. Шаталова активізує не лише суто абстрактно-логічний (лівопівкульовий), але й емоційно-образний, потребнісно-мотиваційний правопівкульовий аспект психічних функцій, коли навчання, подібно до гри, стає самоціллю, перетворюючись на самоцінний, самодостатній феномен, коли всі діти починають малювати.

(2)

Метод "таланту як синтезу талантів" М. П. Щетиніна, який висловив припущення, що здібність до одного виду діяльності складається зі спроможностей до інших, тому талант може розумітися як синтез множини талантів. Відповідно, завдання з розвитку кожної здібності має бути одночасно і задачею розвитку "побічних" здібностей. Отже, як вважає М. П. Щетинін, щоб виховати спеціаліста, треба, крім турботи про конкретну спеціалізацію, розвивати "людину взагалі", людину в цілому, що сполучає різні моделі поведінки та володіє різними стилями діяльності, виявляючись багатогранною, творчою істотою. Суттєво, як довели психологічні дослідження, що творчі особистості є парадоксальними істотами та складають систему множини талантів. Цей принцип став засадовим для ідеї школи-комплексу, яка в початковому вигляді розглядалася як спілка шкіл: загальноосвітньої, музичної, художньої і хореографічної. М. П. Щетинін у своїй подальшій педагогічній практиці розвиває й іншу постнекласичну стратегію навчання, пов'язану з використанням когерентного (колективного), так званого "великого знання", яке кристалізується в момент колективної творчості учнів. При цьому М. П. Щетинін у рамках педагогіки співробітництва розвивав метод "занурення", який передбачає цілісне засвоєння вихованцями навчального матеріалу як системи предметних та міжпредметних опорних знань ("концептів"), що передбачає циклічне чергування поглиблених занять.

У цьому зв'язку Кейті Овері сформулювала аспекти так званих "інтелектуальних вигод" від музики. Як повідомляється в журналі "*Nordic journal of music therapy*" (№ 1, 2000), нею були визначені побічні інтелектуальні ефекти, що виникають в результаті музичних впливів, такі як: підвищення рівня читачьких навичок; підвищення рівня мовних навичок; поліпшення навичок, необхідних для вирішення просторових і часових завдань; поліпшення вербальних і лічильно-арифметичних здібностей; поліпшення концентрації уваги; поліпшення пам'яті; поліпшення моторної координації тощо.

(3)

Естетичне виховання і мистецька освіта у контексті постнекласичної педагогіки певним чином актуалізує розвиток **психолого-педагогічних основ інтеграції**. Розглянемо деякі мистецькі педагогічні системи, в яких виявляється цей процес.

Педагогічна система М. П. Кравця, що навчає музиці. Його учні не лише вчать слухати музику, але й виражати музичні звуки різним чином: фізично, підбирають до них графічні зображення, колір, виконують ритмічні рухи, малюють на музикальні теми, імпровізують

тощо. Тут ми маємо спробу розвивати синестезичні якості в учнів, тобто навчити їх сполучати дії різних аналізаторів чуттів, що пов'язані з функціями правої та лівої півкуль.

Український музикознавець, педагог **Б. Л. Яворський** розробив та реалізував концепцію музичного виховання на основі інтеграції, яка впливала з думку про те, що діти сприймають оточуючий світ та освоюють його цілісно через асоціації під час музичної, візуальної та рухової активності, коли зорові відчуття діти зображають у малюнках як результату емоційних реакцій на прослухану музику. Далі діти мають не лише графічно зобразити тему музичного твору, але й передати динамічний розвиток музичного образу. За цих умов система Б. Л. Яворського передбачає використання таких видів художньо-творчої діяльності, як рухові імпровізації, поетична творчість, колективне музикування на дитячих інструментах, виконання невеликих театралізованих вистав тощо.

Український композитор **М. Д. Леонтович** також реалізував ідеєю синтезу мистецтв, оскільки одним із перших митців звернувся до ідеї синтезу музики й світла та вважав цей процес одним із головних імперативів навчально-виховного процесу. Втілення ідеї мистецького синтезу М. Д. Леонтович здійснив за допомогою зв'язків та аналогій між звуком та кольором через взаємодію музики й живопису. Так, композитор знайомив дітей з аналогією "сім кольорів спектра – сім тонів музичної гами", що дозволяло їм відчувати паралель між кольорами та інтервальними співвідношеннями тонів. За таких умов було впроваджено кольоромузику в шкільну практику.

Розглянемо деякі *зарубіжні педагогічні системи*, що ґрунтуються на інтегративному підході до художньо-естетичного виховання дітей

Швейцарський педагог **Еміль Жак-Далькроз** (1865-1950) розробив цілісну концепцію гармонійного художньо-естетичного виховання, яка базувалася на ідеї синкретичної єдності музики, слова і танцювального руху, а її інтегративним началом був ритм та імпровізаційне занурення учнів у свій внутрішній світ, що знайшло своє відображення у афоризмі Е. Жак-Далькроза: "Ти сам твір мистецтва; відкрий мистецтво у самому собі, у своєму тілі". Це мало на меті гармонію тілесного, психічного та духовного через розвиток креативного потенціалу особистості учасників навчально-виховного процесу.

Послідовник далькрозівської виховної системи німецький композитор і педагог **Карл Орф** (1895-1982) розвинув попередню педагогічну систему, посиливши її музичний аспект та додавши до неї її театральний аспект. Це дозволяло виховувати у дітей почуття ритму в пластиці тіла через використання розмаїття імпровізацій (вербальних,

музичних, ритмічних, пластичних), декламацій, ритмічних вправ, індивідуальне та колективне музикування, музично-рухові ігри, інсценізації, це дозволило стимулювати творчий розвиток дітей та побудувати мистецький синтез – дитячий музично-танцювальний театр, де здійснювалася колективна музична, танцювальна, театральна імпровізація. У "Меморандумі" К. Орфа (1965) педагог виразив ідею синтезувати такі види активності, як спів, малювання, ритміку (рух), мовленнєві дії, що постало одним з аспектів сучасної арт-терапії.

У **вальдорфських школах Рудольфа Штайнера** (1861-1925) отримав реалізацію інтегративний підхід до естетизації навчально-виховного процесу, оскільки тут зміст навчальних дисциплін має естетико-виховне забарвлення. При цьому друга половина навчального дня віддана вивченню спеціальних предметів мистецького циклу (уроки мови, літератури, музики, живопису, ліплення, театру, заняття художньо-прикладного циклу – квітникарство, гончарство, обробка деревини й металу, виготовлення іграшок, рукоділля). Було введено нові навчальні предмети – "Евритмія" та "Малювання форм".

Така інтеграція виявляє спільні риси, властиві всім видам мистецтва: єдність природи мистецтва; естетичне ставлення до світу; аналогічність творчого пошуку митців будь-якого фаху; наявність художнього образу; універсальність засобів художньої виразності різних видів мистецтва; смислова та стильова єдність; асоціативно-емоційна природа.

Російськими та українськими педагогами розроблено низку програм інтегрованих курсів, в основу яких покладено взаємозв'язок "слово – звук – колір – рух", а також ідею "художніх подій" (творчих колективних занять). Прикладом одного з інтегрованих курсів є програма для початкової школи "Живий світ мистецтва". Також пропонується концепція і програма "Синтез мистецтв" для дошкільників і молодших школярів.

У зв'язку з цим наведемо розробку, виконану міжвідомчою робочою групою фахівців під керівництвом М. Л. Масол, концепції художньо-естетичного виховання для загальної середньої освіти в галузі "Естетична культура" ("Мистецтво"), де обґрунтовується думка про необхідність розширення й збагачення змісту художньо-естетичної освіти шляхом вивчення не тільки музичного та образотворчого, а й синтетичних мистецтв (хореографічного, театального, екранних) через введення до базового змісту освіти культурологічних курсів "Художня культура", "Основи естетики". У рамках цього проекту було розроблено навчальні програми "Художня культура України" (базовий компонент) і "Медіа культура" (варіативний компонент) для загальноосвітніх навчальних закладів.

(4)

Глобальна освіта, педагогіка інтеграції та фундаменталізації знань, їх фреймового структурування. *Інтеграція* може розумітися як інтегративний процес, що веде до інтегративного продукту, коли досягається новий рівень системної цілісності об'єктів, що виявляють системні властивості цілого. З точки зору *інваріантних характеристик досліджуваного об'єкта*, інтеграція є системним утворенням, що об'єднує в собі: а) інтегративне ціле, що являє собою синтез процесуальних і результативних складових інтеграції; б) інтеграцію – процес, в) інтеграцію – результат, що відображає момент фіксації отримання в ході здійснення інтеграційного процесу певного інтегрального продукту. Ґрунтуючись на методі "діалектичних пар", виділяють наступні характеристики інтегративного цілого: а) універсальність і поліморфність інтеграції; б) взаємозумовленість процесів інтеграції та дезінтеграції; в) органічна єдність цілого і його частин; г) нерозривний зв'язок процесу та результату. Істотні ознаки інтеграції-результату утворює парадоксальна діалектична єдність неможливості звести й можливості звести кооперовані частини до інтегративного результату. Сутність незведеності виражається такою формулою: "Сума дій причин, що діють порізно, не може викликати той наслідок, який виходить при їх спільній дії". Зведеність – це здатність інтегративного результату вбирати в себе різноякісні складові й на їх основі забезпечувати своє функціонування як відносно самостійного і самодостатнього структурного утворення.

Інтеграція в освіті виконує такі функції: освітню, виховну, розвивальну, психологічну, методологічну, організаційну. При цьому інтеграція може мати різні форми: предметно-образну, понятійну, світоглядну, діяльнісну, концептуальну тощо. У педагогіці, філософії освіти розглядаються різні види інтеграції і відповідно інтегративного підходу: сутнісна, холістська, поліцентрична, філософська, технологічна, особистісно-орієнтована інтеграція; застосовуються різні субмеханізми інтеграції: закон, метафізація, мережа теорій, картина світу тощо.

Інтегративний підхід цілком пов'язаний із так званою **глобальною освітою**. Глобальна освіта виходить з ідеї, яка полягає в тому, що сучасна школа існує в швидкоплинному, але взаємопов'язаному світі і що вона покликана виховати в учнів розширене, цілісне бачення цього світу і місця людини в ньому. Ідея глобалізму в освіті дозволяє створити в уявленні учня цілісну картину життя людей, образ їх "культурного будинку". Ідея глобалізму також дозволяє вихованцям побачити й осмислити окремі етапи розвитку оточуючого світу, і перш за все образ людини.

Важливим є також розвиток інноваційного напрямку структурування навчальної інформації, який отримав назву "**концептне (фреймове)**

структурування". Фрейм (анг. *frame* – рамка, основа, скелет) – це "мінімальний опис певного явища, факту чи об'єкта, що володіє властивістю, завдяки якій вилучення з цього опису будь-якої складової приводить до того, що це явище, факт або об'єкт перестають правильно упізнатися (класифікуватися)". М. Мінський, який розробив теорію фреймів у галузі штучного інтелекту, довів, що процеси людського мислення базуються на численних фреймах, таких, наприклад, як фрейми усвідомлення зорових образів (фрейми візуального сприйняття), розуміння слова (семантичні фрейми), розмірковування, дії (фрейми-сценарії), оповіді (фрейми-оповіді). При цьому деякі фрейми є вродженими, а деякі формуються у процесі навчання.

Проблема докорінної зміни освітньої парадигми також вирішується у контексті інноваційного напрямку – **фундаменталізація освіти та знань**, їх глобалізація, що в новому сучасному розумінні освіти виробляються самою особистістю і є результатом внутрішньої творчої активності, продуктом еволюції і самоорганізації мислення. Цей напрям заснований на ідеї К. Д. Ушинського щодо стиснутого, компактного викладу нового матеріалу.

(5)

Методи "Супернавчання" (СН), концептуалізовані науковцями на основі систематизації деяких ефективних навчальних та розвивальних технологій, використовують принцип синергетичного зближення свідомості та підсвідомого. Методи, що лежать в основі СН, значно прискорюють навчання і полегшують розуміння навчального матеріалу. СН фокусується навколо системи методів, таких, як метод переходу в антистресовий стан, тобто найкращий стан як для розуму, так і для тіла при вирішенні проблеми, яка постала; покроковий, поступовий метод засвоєння інформації; метод використання музики для розвитку пам'яті; метод збудження мозку, встановлення зв'язку з підсвідомістю; метод використання всіх ланок мозку, усіх почуттів, емоцій і уяви для підвищення психофізіологічної активності та продуктивності; метод, що дозволяє уникнути недовіри до навчання і змін та ін.

(6)

Резонансне навчання як навчальна технологія залежить від перебування учасників освітнього процесу у стані відповідного резонансу. Зсув стану для настроювання на інформаційний потік подібний переключенню між різними станціями на радіоприймачі – це давня езотерична ідея, що Р. Шелдрейк розглянув з наукової позиції. За допомогою теорії Р. Шелдрейка можна пояснити, як геніальні фізики одержують величезну кількість інформації, що повинна була б

знаходитись за межею їхнього розуміння. Гіпнотичні стани певною мірою підтверджують ідею резонансного навчання.

У контексті навчального процесу можна говорити про ефект резонансного навчання. Як пише М.П. Лещенко, "коли група людей об'єднується з метою виконання певного виду діяльності, то відбувається явище накладання окремих полів і виникає сумарне поле діяльності. Якщо педагогічну діяльність розглядати як процес енергетичного і матеріального обміну між учителем і учнями, то правомірно зробити висновок про комунікативне поле пізнавально-активного характеру або пізнавально-активне поле, яке виникає в результаті накладання особистісних полів педагога і вихованців у процесі конкретного уроку чи заняття". Цей висновок не є поодиноким, оскільки нині у царині педагогічної науки дедалі більше актуалізуються такі способи навчальних дій, як *медитація, навіювання, гіпноз, телепатія, інтуїція*.

Метод резонансного навчання, який відіграє значну роль у формуванні інноваційної педагогічної школи, полягає у використанні явища "системного резонансу": учнів класу розділяють на дві групи: "А" – ті, хто здатен навчатися швидко, і "Б" – ті, хто вчиться повільно. Вчитель проводить урок за певною темою з групою "А". Потім групи "А" і "Б" поєднуються і урок проводиться за темою, з якою група "А" вже ознайомилась. За цих умов група "Б" краще засвоює знання ніж тоді, коли урок з теми проводиться для учнів всього класу. Отже, знання, які засвоїла група "А", резонансним чином передаються (резонують) учням групи "Б" під час пояснення нової для них теми. У рамках резонансного навчання практикується і такий метод: матеріал пояснюють одному-двом кмітливим учням, а потім чекають 1-2 тижні, поки цей матеріал не "відфільтрується" через клас на рівні "ідей, які носяться у повітрі" (тут обмін ідеями відбувається на "резонансному" рівні). Потім, коли цей матеріал починають пояснювати всьому класу, процес його засвоєння здійснюється швидше.

(7)

Метод штучної реінкарнації, що допомагає виявляти в людині вміння та інформацію, що виникають ніби з повітря, активізувати латентні ресурси людської психіки. Експерименти засвідчують, щоб активізувати ці ресурси, нам іноді необхідно відсторонитися від свого життєвого шляху. Цей процес порушення ідентифікації особистості пробуджує певні здібності, оскільки такий досвід дозволяє проникнути в безмежні схованки "колективної підсвідомості". Створюється враження, що люди з розвиненою сферою уяви можуть черпати знання з колективної підсвідомості. Саме тому телефон практично одночасно винайшли п'ять осіб, і саме з цієї причини Т.Едісона у свій час

звинувачували в тому, що він телепатичним чином читає думки інших винахідників.

Р. Уоллес використовувала у своїй роботі принцип перевтілення, названий *"Голова ретельного спостерігача"*. Учні Р. Уоллеса подобалося ставати "поліпшеною версією самих себе", використовуючи очі, почуття і розум спостерігача для такого ж ретельного розуміння будь-якої ситуації, як і спостерігач. Р. Уоллес розробила свого "ретельного спостерігача" на основі книги Венгера *"Надягаючи голову генія"*. Слід сказати, що така "заміна голів" – це перевірений часом метод, що використовували як індуїстські, так і західні вчителі вже багато століть.

Цей висновок укладається в пояснювальну модель Р. Шелдрейка, автора теорії "морфічного резонансу" та "формування причинності", і багатьох інших подібних теоретичних побудов, які базуються на новій нелінійній синергетичній науковій парадигмі, що виявляється у роботах О.Г. Гурвича, І.Р. Пригожина, Р. Шелдрейка, А. Янга, Ф. Чу, Д. Бома, К. Прібрама, Ф. Капри, Ст. Грофа, В.П. Казначєєва та ін. й створює ситуацію, коли західна наука наближається до зсуву парадигми, зсуву, який змінить наші поняття про реальність та людську природу, який перекине міст через пролом між древньою мудрістю та сучасною наукою, примирить східну духовність із західним догматизмом.

(8)

Сугестопедичні, сугестологічні, релаксопедичні, гіпнотичні методи. Як і В.Л. Райков (який використовував гіпнотичні стани людини для її навчання), український викладач методів прискореного навчання Володимир Стефанішин використовував сугестопедичні інструменти у педагогічному процесі, що дозволило виявити нові грані і здібності розуму за допомогою гіпнотичних станів. У *Київському НДІ психології* він досліджував розвиток за допомогою гіпнозу. У глибокому трансі людям навіювалось, що час для них тече дуже швидко, так що вони просувалися в майбутнє на дні, місяці, роки. Їм постійно задавалися питання: "Що ви робите? Що відбувається?". А після виведення з гіпнозу їх запитували про те, яким вони бачать зараз своє майбутнє, і записували мрії. Відповідно до досліджень В. Стефанішина, погляд на майбутнє з гіпнотичного стану виявлявся ближче до реальності, ніж мрії цих людей і їхнє пророкування у звичайному стані.

Як і багато інших вітчизняних учених, В. Стефанішин намагався використати стан глибокого трансу для прискорення навчання. Так, наприклад, увівши тринадцятилітнього хлопчика в сомнамбулічний стан, він ліквідував усі бар'єри, що заважали йому вивчати геометрію, і перетворив його на компетентного професіонала. Але В. Стефанішин, як і Г. Лозанов, був упевнений, що індивідуальне навчання змінювати

власний стан є набагато більш безпечним і, якщо говорити про довгострокове запам'ятовування, є більш ефективним підходом. Однією з причин, чому Г. Лозанов, який добре володів гіпнозом, розробив суггестологію і суггестопедію, була спроба уникнути деструктивного впливу глибокого трансу на розум людини.

(9)

Педагогічна синергетика. Самоорганізація як один із важливих принципів синергетики впливає з об'єктивних передумов саморуху будь-якої системи, в тому числі й педагогічної, що свідчить про її внутрішню активність, здатність до створення й ускладнення структури. Якщо самоорганізація – явище, що поширене в соціумах та його окремих елементах, тому цей феномен можна вважати й педагогічним явищем. Так, у педагогічних працях А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського, С. Т. Шацького та інших видатних педагогів описана схильність дитячих і підліткових колективів до самоорганізації і самоврядування, що за умов умілого педагогічного впливу дає позитивні результати в навчально-виховній роботі. Загалом, аналіз наукових джерел дозволяє дійти висновку, що освіта як соціальна система та суспільний інститут виявляє відкритість та самоорганізацію.

Інші важливі категорії синергетики – *хаос, імовірність, самодетермінізм* – також знаходять специфічне втілення в освітній галузі, в педагогічній синергетиці, оскільки в сучасній системі освіти багатоваріантність означає створення в освітньому середовищі умов вибору і надання кожному суб'єктові шансу індивідуального руху до успіху, стимулювання самостійності вибору й ухвалення відповідального рішення, забезпечення розвитку альтернативного й самостійного шляху розвитку, коли завдяки сучасним дистанційним засобам освіти, принципам освіти впродовж життя виявляється можливість визначати індивідуальну траєкторію освіти, темп навчання, досягати різного рівня освіченості, вибирати типи навчальних закладів, навчальні дисципліни і викладачів, форми і методи навчання, індивідуальні засоби і методики, творчі завдання тощо.

Здатність системи реагувати на надмалі сигнали зовнішнього середовища – передбачає використання суггестопедичних технологій, що зумовлюється перебуванням відкритих систем у хитливому, нелінійному стані та характеризує сам еволюційний процес, коли системи саме на рівні нестійкості, на межі між старим і новим еволюційним станом перебувають у динамічному метаморфозному стані самозміни, відкриваючись до резонансних впливів зовнішнього середовища, особливо до надмалих впливів мотиваційного й корегуючого характеру.

Відкритість системи зовнішньому середовищу – передбачає використання засобів дистанційного навчання, діалоговий підхід до навчальної діяльності, який базується на ідеях М. М. Бахтіна, Т. В. Іванової, Н. Б. Крилової, на концепції "Школи діалогу культур" В. С. Біблера та С. Ю. Курганова, які спираються на концептуальне твердження про те, що мислення особистості у процесі формування має вступати в діалогічне спілкування з попередніми формами культури (античності, середньовіччя, Нового часу), а також із представниками різних поколінь, які взаємодіють у єдиному часовому просторі, при цьому сам процес спілкування всіх учасників навчально-виховного процесу набуває вільного характеру.

(10)

Педагогічна акмеологія – комплексна міждисциплінарна наука про часткові та кінцеві смисли і цілі людини, що постають "вершинними" досягненнями – "акме" та втілюють психолого-педагогічний процес, що реалізується на основі *парадигми ціледосягнення*.

Вершинні характеристики акме дослідники-акмеологи розглядають як сутність, що розуміється *внутрішнім, загальним, відносно стійким, осягаємим розумом підґрунтям явищ і характеризується вершинними ознаками, котрі проявляється у таких властивостях, які розкривають сутність визначення акме: вищий ступінь будь-чого; вищий ступінь розвитку; вершина, квітуча сила, досконалість; вершина, як зрілість усього; вершина досконалості у людині; вершина, розквіт здібностей людини; вершина як фізична, особистісна і суб'єктивна зрілість людини; вершина в обраній професійній діяльності; вершина як результат діяльності; вершина, як реалізація творчих здібностей; вершина досконалості і могутності*.

Одним із магістральних аспектів розвитку та функціонування освітньої галузі є певні цільові *акмеорієнтири*, навколо яких вибудовується всі елементи освітньої системи.

Аналіз цільових орієнтирів сучасної освіти, а також відповідних освітніх документів дозволяє виділити три магістральних цілі школи як соціального інституту. Йдеться про цілісний триєдиний розвиток: 1) гармонійної особистості як суб'єкта пізнання; 2) громадянина як патріотичного суб'єкта; 3) компетентного фахівця як суб'єкта діяльності. Цей висновок відповідає трьом аспектам сучасної ідеології педагогічної спільноти: 1) духовність і порядність; 2) професіоналізм, 3) патріотизм, громадянськість.

Виходячи з викладеного вище, можна диференціювати *три глобальні педагогічні цілі розвитку людини* (які, в принципі, відповідають трьом традиційним цілям уроку – освітній, виховній і розвивальній): *гносеологічну* – формування особистості через освіту як цілісну систему;

праксеологічну – формування фахівця через навчання; *аксіологічну* – формування духовно-морального громадянина через виховання.

Зазначені педагогічні цілі впливають із трьох типів мислення і осягнення буття людиною: *чуттєвого* (тобто правопівкульового), *раціонального* (тобто лівопівкульового) і *медитативного*. Суттєво, що, як свідчать енцефалографічні дослідження, медитативний стан виникає з функціонального синтезу, гармонії півкуль, коли їх функції в психофізичному сенсі узгоджуються.

Як засвідчує аналіз системи *сучасних розвивальних ресурсів*, кожен із них тією або іншою мірою реалізує три зазначені педагогічні цілі, які, в свою чергу, відображають такі *способи розвитку людини в соціумі*, як освіта, навчання, виховання, а також такі фундаментальні сфери освоєння людиною дійсності, як аксіологія, гносеологія, праксеологія.

Навчальна функція будь-якого розвивального ресурсу спрямована на формування у суб'єктів розвитку знань, умінь, навичок, які в сукупності з досвідом їх реалізації в практичній діяльності формують відповідні компетентності. Серед форм суспільної свідомості ближче всього з навчальною функцією пов'язані наука і мистецтво.

Виховна функція спрямована на формування у дітей морально-ціннісних орієнтацій у системі соціуму. Мораль, політика, право – ось форми суспільної свідомості, які виражають зазначену виховну функцію.

Освітня функція спрямована на формування в учасників освітнього процесу особистісних способів пізнання світу. Ця функція реалізується в таких формах суспільної свідомості, як філософія і релігія.

Таблиця 1

Тріадна структура основних аспектів педагогічної дійсності

Фундаментальні сфери освоєння людиною світу	Праксеологія	Аксіологія	Гносеологія
Типи мислення і осягнення буття людиною	Раціональний, лівопівкульовий	Чуттєвий, правопівкульовий	Медитативний як функціональний синтез півкуль головного мозку
Форми суспільної свідомості	Наука та мистецтво	Мораль, право, політика	Філософія, релігія
Способи розвитку людини в соціумі	Навчання	Виховання	Освіта
Аспекти сучасної ідеології педагогічної спільноти	Професіоналізм	Патріотизм, громадянськість	Духовність і порядність

Цільові орієнтири розвитку людини	Компетентний фахівець як суб'єкт діяльності	Громадянин як патріотичний суб'єкт	Гармонійна особистість як суб'єкт пізнання
Глобальні педагогічні цілі розвитку людини та їх засоби	Праксеологічна – формування фахівця через навчання	Аксіологічна – формування духовно-морального громадянина через виховання	Гносеологічна – формування особистості через освіту як цілісну систему
Традиційні цілі уроку та функції розвивальних ресурсів	Навчальна	Виховна	Освітня

Проведений аналіз дозволяє побудувати тріадну структуру основних аспектів педагогічної дійсності (табл. 1).

(11)

Методики раннього розвитку дитини. Онто- та філогенетичний розвиток людини є однією з важливих наукових проблем. Якщо мислення людини постає системотвірним аспектом *Homo sapiens*, то мова та мовлення – це системотвірний аспект мислення. Відтак, дослідження особливостей формування мовних здібностей людини дозволяє вирішувати не тільки конкретні педагогічні, але й загальні наукові проблеми, пов'язані із сучасною соціокультурною ситуацією, для якої характерним є лавиноподібна мультиплікація інформації.

За цих умов сьогодні значно активізуються технології видовищної культури, завдяки чому через розвиток інформаційно-телекомунікаційних технологій експоненціальним чином збільшується кількість аудіо-візуальних сигналів, які впливають на молоду людину. У той же час значно зменшилась дія книжково-вербальних сигналів, і, як результат, – діти нині дуже мало читають книжки з художньої літератури.

Якщо, відповідно до концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку, метою розвитку людини слід вважати реалізацію стану півкульового функціонального синтезу (коли абстрактно-логічна інформація, що відображається переважно у сфері лівопівкульових психічних процесів, здатна трансформуватися в емоційно-образну сферу правої півкулі, і навпаки), то за сучасних умов різко зменшилась інтенсивність міжпівкульових трансформацій та, відповідно, знизилась здатність молодшої людини до девербалізації та вербалізації інформації, що проявляється у спроможності "одягати" у абстрактно-вербальні "шати" емоційно-образну інформацію, як і спроможність до зворотної трансформації слова – в емоцію, знака в образ. Зазначений процес вербально-емоційної трансформації відбувається саме у процесі

залучення дитини до художньої скарбниці історії та культури. Такий трансформаційний процес впливає на формування в дитини вміння генерувати образну інформацію в ідеальній сфері художньо-естетичного уявлення. Останнє ж постає наріжною умовою розвитку творчого діалектичного мислення.

У зв'язку з цим розглянемо деякі новітні методи розвитку дитини, її мислення.

Глобальний метод. Він полягає в тому, що дитину одразу вчать читати суцільними словами, минаючи вивчення літер. При цьому дитина вчиться диференціювати і запам'ятовувати слова і навіть короткі словосполучення, сприймаючи їх цілком, як цілісний образ, картинку, гештальт. Для кращого запам'ятовування слів та образів, які за ними стоять, картки зі словами прикріплюються вдома до різних предметів, а батьки постійно звертають на них увагу малюків. За таких умов кількість знайомих слів зростає, їх можна залучати до різних ігор та складати з них словосполучення та речення. Глобальний метод є достатньо ефективним під час занять як з дітьми молодше трьох років, так і для навчання читання ліворуких дітей. Недоліком цього методу вважається те, що в певний момент дитина має зробити творче відкриття: "а слова ж, виявляється, будуються з літер, з яких можна скласти нові слова!" Це відкриття є необхідним, оскільки неможливо зобразити на картках і вивчити, як ієрогліфи, всі слова мови. Зазначені вище особливості глобального методу використовуються на заняттях Г. Домана, П. В. Тюленева, М. О. Зайцева О. М. Лобка та ін.

Методика раннього й інтенсивного навчання грамоті (М. О. Зайцев) полягає в тому, що залучення означеної методики передбачає такий навчальний процес, який вибудовується на принципі природовідповідного розвитку дитини через відповідну навчальну діяльність, що значно активізує пізнавальні можливості дитячого мозку. Ця методика на першому етапі передбачає навчання дітей розрізняти склади. За таких умов, за даними М. О. Зайцева, діти двох-трьох років опановують грамоту за шість місяців; діти чотирьох років – за три місяці; діти шести років – за один-два місяці. При цьому нерозвиненість абстрактно-логічних ресурсів мозку дитини компенсується величезною здатністю щодо сприйняття сигналів зовнішнього середовища, що йдуть до дитини через кінестетичний, аудіальний, візуальний сенсорні системи, через ейдетично-інтуїтивний канал сприйняття та освоєння дійсності. При цьому абстрактно-логічне, знаково-вербальне відображення світу реалізує тільки незначну частину можливостей інтелектуальної сфери дитини. На думку М. О. Зайцева, випереджальне й інтенсивне використання цих (абстрактно-логічних) ресурсів через

ігнорування принципу сензитивності призводить не до випередження, а до уповільнення розвитку цілісної людини як особистості.

Відтак, відповідно до концепції М. О. Зайцева, яка отримала значну практичну реалізацію, становлення мови і навчання читанню у дітей мають йти паралельно, потенціюючи (підсилюючи) одне одного. Це, крім того, передбачає використання складового принципу навчання читанню та відмову від фонемного принципу. Суттєво, що методика раннього розвитку передбачає і поєднання навчання читанню зі співом (коли слова і склади запам'ятовуються у формі пісень). За таких умов використовуються всі види пам'яті, коли матеріал за умов реалізації максимальної наочності сприймається всіма органами чуттів, через що досягається ефект синестезії.

Технологія імовірнісної освіти (О. М. Лобок) відповідає принципам педагогічної синергетики, оскільки зазначена технологія реалізує динамічно-хаотичні процеси, що мають імовірнісний характер. Суть цієї технології полягає в тому, що п'яти-шестирічні діти, що ще не вміють читати і писати, активно виробляють вербальну продукцію (слова і речення) у процесі навчально-ігрової діяльності. Ці слова і речення спочатку записується педагогом на дошці, коли емоційно-образний аспект навчально-ігрової комунікативної взаємодії одержує реалізацію в знаковій формі. А знаки (слова та речення) сприймаються дітьми як суцільні знакові сполучення, без диференціації їх на окремі знакові елементи (букви). За таких умов діти навчаються виражати себе за допомогою письмових засобів.

Відтак, абстрактно-логічний аспект комунікативної культури вивчається учнями на основі цілісних знакових комплексів, що реалізує правопівкульову стратегію обробки інформації, яка є провідною у дітей цього віку. У цьому процесі реалізується синергійне поєднання абстрактно-логічного (знакового) й предметно-образного аспектів комунікації.

З іншого боку, вербальна продукція дітей виявляється зануреною в ейдетичну ауру образів, як і останні отримують лівопівкульову проекцію та реалізується у сфері абстрактно-логічного сприйняття дійсності. Така обопільна трансформація право- і лівопівкульового аспектів психічної активності дитини ініціює процеси функціонального синтезу півкульових стратегій обробки інформації і дає вихід на творчий, цілісно-синергійний рівень психічної діяльності.

Ця обставина визначає ефективність розглянутої вище технології, яка визначається як імовірнісна тому, оскільки вона реалізує фундаментальний принцип самого життя, де кожна подія відбувається з певним ступенем невизначеності (ймовірності). За таких умов

потенційні ресурси дитини розгортаються в житті таким чином, що цей процес не можна повністю спрогнозувати, і у навчальному процесі "зустріч" дитини з культурою виявляється імовірнісним актом, який передбачає затвердження принципу "множинності істин" і відкриває дитині особистісно-індивідуальну траєкторію шкільного й життєвого маршруту.

Педагогічна система раннього навчання дитини читанню (П. В. Тюленев), яка реалізує принцип "читати раніше, ніж ходити". Відповідно до цього принципу малюк починає з раннього віку занурюватися у навчально-розвивальне середовище (по стінам розвішуються малюнки, схеми, таблички зі словами та геометричними фігурами, на які постійно звертають увагу дитини), що утворюється її батьками та педагогами. За таких умов інформаційні подразники (сигнали) зовнішнього середовища набувають знакового й образного забарвлення. Таким чином, дитина починає читати з одного-двох років разом зі своїми першими словами, які вона промовляє, не на основі складів, але цілісних знакових комплексів – слів, сприймаючи їх як цілісні образи. У три-чотири роки малюк вже впевнено читає казки, знайомлячись із скарбницею світової літературної творчості.

Методика П. В. Тюленєва "читати раніше, ніж ходити" має колосальні освітні наслідки, оскільки у концептуальному плані дозволяє сформулювати *системно-інформаційний підхід до структуралізації навчально-виховного середовища*. Зазначений системно-інформаційний підхід передбачає проектування освітнього середовища на основі врахування кількості та якості інформаційних подразників (сигналів), що поступають в це середовище. При цьому наголос робиться на навчально-розвивальних можливостях цих сигналів, які здатні активізувати певні механізми розвитку дітей, котрі, таким чином, мають залучатися до якомога більшої кількості різних видів діяльності (за принципом "талант – це синтез талантів"), які потенціюють один одного.

Зазначений підхід щодо раннього й інтенсивного розвитку дитини знаходить відображення у працях багатьох педагогів, які прагнуть значно збільшити інформаційне навантаження на дитину (М. Ібука. "Після трьох вже пізно"; Г. Доман. "Гармонійний розвиток дитини"; Б. П. Нікітін, Л. А. Нікітіна. "Резерви здоров'я нашої дитини"; У. Серз, М. Серз. "Ваша дитина" й ін.).

(12)

Педагогіка успіху та радості. Одним із найважливіших пріоритетів нашої цивілізації є успіх, з досягненням якого пов'язуються практично всі життєві цінності сучасної людини, серед яких найголовніша – щастя.

Серед своєрідних аспектів педагогічної системи В. О. Сухомлинського є його *"Школа радості"*, яка виявляє ще один синергетичний ресурс (відкритість оточенню), оскільки базується на положенні, що одним із головних чинників розвитку дітей є атмосфера їхнього підвищеного настрою, урочистості, естетичної екзальтації, що позитивним чином відкриває дитину до світу у всіх проявах її навчальної та, загалом, життєвої активності.

У контексті *"Школи радості"* доречно навести й *"школу радості й успіху"* А. С. Белкіна, яка спрямовує діяльність педагога на активізацію в учнів стану емоційної радості та базується на принципі *"завтрашньої радості"* А. С. Макаренка, коли весь педагогічний процес спрямований на те, як викликати у дітей почуття радощів, забезпечити успіх у навчанні. Як пише А. С. Белкін, успішність у шкільному навчанні (незалежно від навчальної дисципліни та типу навчання), переживання успіху в навчальній та ігровій діяльності визначають подальшу життєву траєкторію людини, її соціальний статус та загальну успішність у майбутньому дорослому житті.

Відтак, успішність дитини хоча б в одній сфері діяльності приводить до формування психологічної установки на успішність та радість, що завдяки синергетичному ефекту спрямовує будь-яку діяльність дитини на досягнення успіху. І навпаки, якщо дитина не пізнала успіх та радість у сім'ї, під час перебування у дитячому садочку, під час навчання у школі, то в подальшому житті для неї буде вельми проблематичним досягти успіху.

У цьому зв'язку особливо важливим є синергетичний принцип "талант – це сума талантів і здібностей", оскільки основою для всіх спеціальних здатностей є загальні здатності ("генеральний чинник інтелекту", "базальний чинник обдарованості"). Тож завдання з розвитку в людини окремої якості має бути водночас і завданням розвитку "помежованих" якостей і здібностей, коли для того щоб виховати фахівця, потрібно, крім занепокоєння про спеціалізацію, розвивати "людину взагалі", людину в цілому.

Це відповідає синергетичному принципу нададитивності (виявляє системні властивості цілого), реалізацію якого можна ілюструвати практикою Вальдорфської школи, де дитина з першого класу включається паралельно з вивченням точних дисциплін у заняття художньо-естетичного циклу (музика, живопис, скульптура, архітектура, театр). Особливо цікавим тут є використання евритмії – особливого виду мистецтва як синтезу думки й слова, кольору, музику, рухів.

Успішність, з іншого боку, заперечує егоцентризм (та егоїзм), оскільки саме неуспішність має тенденцію викликати захисну реакцію – підвищену самооцінку, яка є певною функцією егоцентричної позицією людини. Суттєво також, що науковці ще в 70-ті роки ХХ століття довели, що деструктивна поведінка школярів прямо пов'язана зі шкільною неуспішністю, а А. Маслоу показав, що поведінка та спілкування залежать від рівня успішності учня у навчанні. При цьому успіх в навчанні веде до зміцнення самостійності, самоповаги, покращення взаємин з оточуючими, зміни самопочуття учня. Нині ця теза може здатися парадоксальною, оскільки успіх у сучасному суспільстві, яке все більше занурюється в безодню аморальності, починає визначатися іншими критеріями.

Тобто нерозв'язний характер внутрішнього протиріччя між вимогами батьків і в цілому зовнішнього середовища, неможливість їм відповідати виявляє джерело постійної афективної напруженості, що в багатьох випадках призводить до компенсаторної гіпертрофії власного "Я", та розвитку егоцентризму, хворобливого самолюбства і неадекватного почуття власної гідності. Егоцентризм у даному випадку виконує захисну функцію в конфлікті між "Я" та "не-Я", призводячи до "закриття" "Я", до перекручування механізмів оцінки дійсності, сприяючи розвитку агресивного відношення до дійсності.

Отже, нездатність учня виявити свої здібності перед класом може призвести до покарання поганою оцінкою та моральним засудженням, що демобілізує учня, підриваючи віру в свої можливості. Як наслідок, знижується пошукова активність учня. Це зумовлює появу нових невдач та формування замкнутого кола неуспішності. М. Селігман у концепції "навченої безпорадності" довів, що люди, перед якими ставилися завдання, які принципово не мали розв'язку, виявлялися нездатними в подальшому виконати легкі завдання, які мали розв'язок. Було доведено, що захистом від безпорадності у навчанні постає досвід перемог, тобто досвід психологічних станів і поведінки у випадках, коли вдається контролювати ситуацію.

І навпаки, успіх є шляхом до радості та синергетичного поєднання "Я" та "не-Я".

Відтак, успіх, що постає одним із головних життєвих пріоритетів людини, як целепокладальна категорія пов'язується з процесом ефективного досягнення людиною життєвих цілей. Люди, які ясно й чітко усвідомлюють свої життєві цілі та засоби їх реалізації, досягають у житті значно більшого, ніж решта інших, хто не ставить перед собою цілей і не бачить життєвих перспектив. Останні часто відчують вакуум життєвого сенсу, оскільки смисл як система цілей людського існування

розуміється як мета, як "думка про мету", що є потенційною категорією, спрямованою у майбутнє.

Неуспішність призводить до розвитку комплексу неповноцінності та через захисну психологічну реакцію може формувати комплекс переваги над іншими людьми, що оскалює агресивне ставлення людини до оточуючого світу. Неуспішність учнів часто трансформується у стійку психологічну установку, яка визначає появу нових невдач і призводить до формування замкнутого кола неуспішності й безпорадності. Деструктивна поведінка школярів часто пов'язана зі шкільною неуспішністю.

За таких умов успішність дитини хоча б в одній зі сфер діяльності веде до формування психологічної установки на успішність і радість у житті. Успіх у навчальній діяльності веде до зміцнення самостійності, самоповаги, поліпшення взаємин з навколишніми, веде до гармонізації поведінки всіх учасників освітнього процесу. Водночас вкорінення дитини в одній формі успіху може призвести до деструктивної прив'язки до такого специфічного успіху, що може мати негативні наслідки у подальшому житті.

(13)

Трансперсональна психопедагогіка С. Грофа, який у книзі *"Подорож у пошуках себе"* розповідає про особливі змінені стани свідомості, названі трансперсональними, оскільки вони дозволять трансцендувати (переборювати) рамки простору і часу нашого феноменального світу. Дані стани можуть виникати спонтанно в результаті стресів, потрясінь. С. Гроф протягом тридцяти років вивчав змінені стани свідомості внаслідок прийняття людиною різних психоделіків. Потім він винайшов свій метод ініціювання змінених станів, що базується на вивченні релігійного досвіду збагнення Вищої реальності. Даний метод був названий холотропним диханням, тобто диханням у найбільш швидкому темпі під особливу ритмічну музику. У результаті того, що через якийсь час (сеанс холотропного дихання може продовжуватися до 3-4 годин) біологічний час людини прискориться в результаті прискорення органічних процесів, викликаних швидким подихом, а також у результаті досягнення стану самогіпнозу, людина усе більш занурюється, регресує усередину свого життя аж до народження і нижче, переживаючи її як би заново. У процесі такого переживання стреси, негативні моменти людського життя одержують повторну актуалізацію, що приводить до звільнення від них. Трансперсональний стан свідомості дозволяє не тільки одержати психосоматичний доступ до багатьох куточків людського життя в минулому (а іноді також в майбутньому), але і перебороти просторово-

часові обмеження нашої повсякденної свідомості. Створений С. Грофом напрям вивчення людини і Всесвіту є науковим і в цілому прийнятий психологами і психіатрами.

Трансперсональні переживання виявляють характеристики, що змушують піддавати сумніву більшість фундаментальних передумов матеріалістичної науки і механістичного світогляду. Будь-яке неупереджене вивчення трансперсональної області психіки приводить до висновку, що ці спостереження являють собою серйозний виклик ньютону-картезіанській (класичній) парадигмі західної науки. Люди, що пережили епізоди зачаття чи перебування в утробі матері, елементи свідомості тканин, чи органів кліток, здобувають при цьому, з погляду медицини, відомості щодо анатомії, фізіології і біохімії відповідних процесів. Переживання спогадів предків, досвіду расового і колективного несвідомого, минулих утілень також часто містять точні деталі архітектури, одягу, зброї, мистецтва, соціальної структури і релігійної практики відповідних культур чи періодів, навіть інформацію про конкретні історичні події. Люди, що переживають філогенетичні епізоди чи ототожнення з існуючими формами життя, знаходять їх не тільки справжніми і переконливими, але також отримують багато інформації щодо психології тварин, етології, їхніх специфічних звичок і особливостей репродуктивного циклу. У деяких випадках це супроводжується архаїчною м'язовою енервацією, не характерною для людини, чи навіть складними діями, такими, як виконання шлюбного танцю.

Люди, що переживають епізоди ототожнення з рослинами чи їхніми частинами, нерідко подають важливі відомості про процеси, що відбуваються в них – проростання насіння, фотосинтезу в листках, ролі ауксину для росту, обміну води і мінералів у кореневій системі, про запилення. Часто зустрічається переконливе почуття свідомого ототожнення з неживою матерією чи неорганічними процесами – водою в океані, вогнем, блискавкою, діяльністю вулканів, ураганами, із золотом, алмазами, гранітом і навіть із зірками, галактиками, атомами і молекулами. Такого роду переживання теж можуть іноді приносити точну інформацію про різні природні процеси.

Особлива категорія трансперсональних переживань – телепатія, парапсихологічна діагностика, ясновидіння, передбачення майбутнього, психометрія, позатілесні переживання й ін. стає предметом експериментальних досліджень. Це єдиний тип трансперсональних феноменів, що обговорюється в академічних колах, хоча, на жаль, з чималою часткою упередженості.

Філософські труднощі аналізу цих станів збільшуються тим, що в незвичайних станах свідомості відображення матеріального світу переплітається зі змістом, що з погляду західної людини не належить об'єктивній реальності. Можна згадати тут юнгівські архетипи – світ божеств, демонів, деміургів, героїв, наділених надлюдськими здібностями, і складні міфологічні, легендарні епізоди. Однак навіть такі переживання можуть подавати точну інформацію про релігійний символізм, фольклор і міфологічні структури в різних культурах, раніше невідомих людині.

Існування і природа трансперсональних переживань порушують деякі найбільш фундаментальні припущення механістичної науки. Вони вимагають визнання таких немов би абсурдних уявлень, як відносність і умовність усіх фізичних границь, несилові, непричинні (непросторові) зв'язки Всесвіту, комунікація за допомогою невідомих засобів і каналів, пам'ять без матеріального субстрату, нелінійність часу, свідомість, зв'язана з усіма живими організмами, у тому числі з нижчими тваринами, рослинами, одноклітинними і вірусами, і навіть неорганічною матерією.

Багато трансперсональних переживань, які *постаяють потужним ресурсом розвитку людини*, включають недоступні безпосередньо органам чуттів людини події макрокосму і мікрокосму чи періодів, що передують виникненню Сонячної системи, формуванню Землі, появі живих організмів, розвитку центральної нервової системи, появі homo sapiens. Усе це ясно вказує на те, що якимсь невідомим поки чином свідомість людини містить інформацію про весь Усесвіт, про все існування. Людина володіє потенційним емпіричним доступом до будь-якої його частини й у деякому змісті є всією космічною мережею, будучи одночасно мізерно малою її частиною, окремою і незначною біологічною істотою.

(14)

Педагогіка усвідомлених сновидінь. До єдності свідомості і підсвідомості як мети освітнього процесу ведуть як творча діпластична діяльність (в якій поєднуються протилежності), як медитація, так і усвідомлені сновидіння, які становлять особливу педагогіку.

На відміну від медитативного стану, в який людина потрапляє в бадьорому стані, генеруючи стан, проміжний між сном і бадьорістю, в усвідомлене сновидіння людина потрапляє зі стану сну, точніше швидкого сну, в якому активна діяльність правої півкулі головного мозку, коли людина не усвідомлює себе. У той момент, коли людина усвідомлює, що спить, активізується діяльність лівої усвідомлюючої півкулі, що приводить до поєднання право- і лівопівкульових функцій.

За таких умов людина усвідомлює себе у своїх снах і може режисерувати їх, змінюючи на власний розсуд сюжетну лінію, у тому числі з метою розвитку тих чи інших якостей, що і дозволяє говорити про педагогіку усвідомлених сновидінь, яка виявляє колосальні ресурси для розвитку людини, оскільки, як показує практика усвідомлених сновидінь, дозволяє досягати педагогічних цілей набагато швидше, ніж у звичайному стані. Причому, в усвідомленому сновидінні ступінь реальності того, що відбувається, перевершує реальність, про що говорить загострення органів почуттів людини і посилення сенсорних якостей сновидіння реальності, коли звуки, колірні гамма стають більш насиченими.

(15)

Сучасні поведінкові психолого-педагогічні концепції розвитку людини. Спостереження за повсякденними вчинками людей і дані клінічної психіатрії дозволяють стверджувати, що форми поведінки тієї або іншої людини в різних ситуаціях, як правило, різноманітні. Людина, використовуючи множину соціально-психологічних масок, грає, швидко перебудовуючи свою психіку і поведінкові стратегії залежно від потреб ситуації. Зникнення цієї рольової гнучкості в поведінці людини свідчить про серйозне порушення механізмів соціальної поведінки.

Дистанціювання людини від своїх соціальних ролей дозволяє їй рефлексувати – дивитися на саму себе і ситуацію, у якій вона знаходиться, збоку, тобто дозволяє їй успішно контролювати не лише мимовільну сферу своєї психіки, але і події й обставини навколишньої дійсності. Саме на основі подолання людиною стану ототожнення себе зі своїм тілом і своїми соціальними ролями можливий не тільки процес гармонізації стосунків із навколишнім середовищем і попередження агресії (коли людина, використовуючи ресурси своєї підсвідомості, здатна уникати агресивних ситуацій) – можливе й успішне використання ефективних технік подолання агресії у випадку, коли агресивної ситуації уникнути не вдалося. В останньому випадку саме вміння піднятися над ситуацією дозволяє людині успішно її контролювати, використовуючи при цьому певні поведінкові механізми.

Насамперед слід зазначити так званий *“механізм руйнації шаблону”*, використовуваний у практиці нейро-лінгвістичного програмування в якості елемента недирективного гіпнозу. Цей механізм передбачає руйнацію схеми поведінки агресивної людини, яка нашоується на несподівану реакцію з боку потенційної жертви. У результаті порушення стійкої поведінкової моделі агресор виявляється спантеличеним, дезорієнтованим, тобто, відкритим сугестивному впливу ззовні. Людина із жертви парадоксальним чином

перетворюється на чинник сугестивного впливу на свого насильника, якому може бути навіюване як умиротворення, так і стан пригніченості, страху. Ефективним при цьому може бути вплив, метою якого є вікова регресія агресора, що занурює його в стан дитинства, у якому він починає почувати свою незахищеність і уразливість.

Радикальним же засобом руйнації шаблону є метод *“контрольованого божевілля”*. Цей метод ефективний в особливо небезпечних ситуаціях, що загрожують життю. Проте він може бути застосований й у ситуаціях *“м’якої агресії”* – на виробництві, в офісі, сім’ї, суспільному транспорті, де, крім методів руйнації шаблону може бути використаний і так званий метод *“психологічного айкідо”* (М. Є. Літбак), який, будучи чинником, що перериває поведінковий шаблон, спрямований на *“амортизацію”* агресії, тобто на позбавлення її живильного ґрунту – зворотного зв’язку.

У рамках рольових тренінгів можна запропонувати оригінальні вправи так званого *методу “Дистанції” (система “Сінтон”)*, автором якого є *М. І. Козлов*, котрий у книзі *“Щира правда”* пише, що *“Дистанція”* не є тренінгом під керівництвом ведучих. Швидше за все даний метод являє собою систему самостійної роботи, коли людина працює (і вчиться працювати) із собою сама, а ведучий їй в цьому допомагає.

Розглянемо оригінальну практику *“Симорон”*, що успішно використовує ресурси рольових тренінгів з метою гармонізації особистості, усунення конфлікту між *“Я”* та *“не-Я”*. Людина тут розглядається творцем зовнішньої і внутрішньої реальності, що є лише відображенням її *“Я”*. Розв’язання конфлікту між *“Я”* та *“не-Я”*, досягнення гармонії між ними тут досягається за допомогою певних психологічних технік.

На початковій стадії опанування системою *“Симорон”* вивчаються найпростіші способи корекції зовнішнього середовища як дзеркала, що відображає *“Я”*. Відтак, людина транслює свої внутрішні проблеми на екран зовнішньої реальності. Картини на цьому екрані для людини є попереджувачими сигналами про те, що може з нею статися через певний час. Спостерігаючи їх, людина має завчасно розпізнати, що її очікує через певний період. За таких умов, *симороніст не займається своєю особистістю, він займається собою винятково у своїх проекціях, у відображенні на зовнішньому екрані, тобто у зовнішньому світі.*

Сигнали можуть бути і позитивними, що свідчить про те, що людина бажана природі, що вона є гармонічною. Тоді – це сигнали вдачі, сигнали підтримки. У такому випадку, щоб людина не робила, їй таланти. Цей стан симороністи називають *“ширнянням”*. Якщо сигнали говорять про протилежне, то це сигналізує про те, що людина себе закрила, поставила *“пробки”*, і її завдання полягає в тому, щоб їх

позбутися, коректуючи поза собою зовнішнє середовище. Вища насолода для симороніста – це цілковита відсутність себе і спостереження за собою винятково через зовнішні прояви. Коли симороніст творить життя, у нього не повинно виникати ніяких думок, емоцій або відчуттів, тому що він розуміє себе як сутність, що "розпорошена" у просторі і часі.

У рамках методик подолання границі між "Я" та "не-Я" можна говорити і про *систему енерго-інформаційного розвитку С. Д. Верещагіна*, який пише про те, що людина може в так званому *еталонному стані* (коли ви прекрасно себе почуваєте, вам подобається абсолютно все) програмувати себе і навколишню дійсність на той або інший напрямок бажаних подій, тобто на реалізацію свого щирого бажання, яке, на відміну від помилкового, повинне одразу ж виповнюватися, оскільки "щирі бажання завжди здійснюються легко, і тільки помилкові вимагають масу сил і енергії").

Існує і *метод гармонізації особистості В. В. Жигарінцева*, спрямований на інтеграцію "Я" та "не-Я". Це метод ґрунтується на безлічі аксіом, що встановлюють онтологічну ізоморфність "Я" та "не-Я", внутрішнього і зовнішнього. Подамо деякі з аксіом:

1. Як правило, людина, до якої ви не хочете звернутися по допомогу, несе в собі вирішення вашої проблеми.
2. Те, що ви відкидаєте, стає вашою долею.
3. Те, чого ви боїтеся, вас наздоганяє, ви стаєте тим, кого критикуєте
4. Те, що бажаєте і до чого прагнете, від вас вислизає.
5. Якщо ви щось заперечуєте в собі або не хочете бачити, ви обов'язково зіптовхнетеся з цим зовні.
6. В інших нас дратує те, що ми не приймаємо в собі.
7. Ми ненавидимо і нехтуємо в інших те, що є в нас самих.
8. Будь-яка ворожа дія зовні є ворожою дією стосовно себе; будь-яка добра дія зовні є доброю дією по відношенню до себе; будь-яка допомога зовні – це допомога собі.
9. Коли кількість людей, що засвоїли нову думку, досягає певної граничної (критичної) величини, ця думка стає загальним надбанням.
10. Зовнішнє завжди до дріб'язків відбиває те, що знаходиться у вас усередині. Тільки ви і ніхто інший відповідальні за все те, що з вами відбувається.
11. Коли ви повертаєтеся до проблеми своїм обличчям, вона починає втрачати силу, відкриваючи вам причину свого виникнення.
12. Ненависть і ворожнеча перетворюють вас у тих, кого ви ненавидите і з ким ворогуєте.
13. Те, на що ви звернули увагу, втрачає свою руйнівну силу для вас, нейтралізується і стає вам на службу.

14. Наскільки ви приймаєте в собі щось, настільки це щось передає вам свою силу. Смиренність є зіткнення з життям, з'єднання з ним. Смиренність полягає в тому, щоб приймати стан речей таким, яким він є.

15. Біль точно вказує на місце в тілі, де людина не приймає себе, де вона розділена із собою і з Цілим. Якщо ви хворієте, отже, ви щось не приймаєте й придушуєте в собі.

16. Якщо ви не вирішили проблему, вона постійно буде вас переслідувати в різних обличчях.

17. Поводьтеся з іншими так, як би хотіли, щоб поводитися з вами.

18. Те, до чого ми прив'язані, обов'язково буде відібрано.

19. Страх і блоки є одночасно і перешкодою, і вратами до бажаної мети.

20. Принцип полярності: світ є полярним, дуальним. Але людина звикла ототожнювати себе з однією з дуальностей. Тому життя здійснює свій біг від однієї дуальності до іншої: щораз, коли у вас наростає самовпевненість, коли ви ототожнюєте себе із сильною стороною свого "Я", монада уже приготувалася перекинутися в протилежне положення.

21. Один з давньогрецьких філософів: "якщо нагода випаде вам блаженство зустріти – слідом помста йде". Англійське прислів'я: "гордість передую падинню".

22. Не прив'язуйтеся ні до однієї протилежності, не ототожнюйте себе з жодною з них. Розташовуйтеся у "центрі світу", тоді ви зможете керувати його енергіями. Принцип "середнього шляху Буддизму!": для того, щоб жити і процвітати, варто спиратися на дві протилежності, стояти на ґрунті їх поєднання, що, врешті-решт, приведе до розвитку парадоксального світобачення.

23. Протилежності завжди прагнуть збільшити розрив між собою і зміцнити це положення. З іншого боку, протилежності, що досягли стану крайнього ступеня поляризації, взаємного заперечення, переходять одна в одну.

24. Слова, приписувані Ісусові Христу: "Коли ви з'єднаєте в собі Зовнішнє і Внутрішнє, Ліве і Праве, Верх і Низ, ви з'єднаєтеся з Богом".

(16)

Нейропедагогіка та психопедагогіка (англ. Neuropedagogy, Educational neuroscience) – прикладна нейронаука використання знань когнітивної неврології, диференціальної психофізіології, нейропсихологічних, психологічних знань, даних про мозкову організацію процесів оволодіння різними видами навчального матеріалу, обліку сумісності варіантів індивідуального профілю асиметрії півкуль головного мозку учнів і викладачів в освітньому процесі. Нейропедагогіка та психопедагогіка базується на класичних

засадах педагогіки, психології, неврології, кібернетики і відображає особистісно-орієнтований підхід в освіті. Мета нейропедагогіки та психопедагогіки – на практиці оптимально і творчо вирішувати педагогічні завдання, використовуючи знання про індивідуальні особливості мозкової організації вищих психічних функцій та психологічних аспектів педагогічної дійсності. Нейропедагогіка досліджує нейропедагогічні системи, їх властивості та процеси. Вона складається з нейродидактики, нейропедагогічної діагностики, нейропедагогіки виховання, нейропедагогічної корекції та адаптації, нейропедагогічної організації освітнього процесу. Психопедагогіка поєднує досягнення педагогіки і психології для організації ефективної педагогічної дії.

(17)

Педагогічна парадоксологія як креативна педагогіка. Аналіз сучасної соціокультурної ситуації, вивчення особливостей розвитку науки та філософії як форм суспільної свідомості дозволяє дійти висновку, що нині спостерігається синтез раціональної та ірраціональної стратегій пізнання світу, зближення гуманітарних та природничих дисциплін та способів пізнання дійсності.

Становлення нової наукової парадигми як закономірний процес на рівні людини реалізується у сфері діалектики трьох типів мислення і досягнення буття людиною: чуттєвого (тобто правопівкульового), раціонального (тобто лівопівкульового) і медитативного. Суттєво, що, як свідчать енцефалографічні дослідження, медитативний стан виникає з функціонального синтезу, гармонії півкуль, коли їх функції в психофізичному сенсі узгоджуються. Якщо взяти до відома, що розвиток людини в онто- та філогенезі йде від правої до лівої півкулі, а від неї – до їх функціонального синтезу, то такий цілісний медитативний спосіб пізнання можна вважати вищим рівнем досягнення буття людиною – діалектично-парадоксальною стратегією пізнання, яка реалізує пізнання світу як цілісності, котрий на рівні раціонально-лівопівкульового традиційно-наукового пізнання виявляється як *парадоксальна сутність*.

Відтак, парадоксально-нелінійне творче мислення розвивається завдяки парадоксальному дискурсу, який має бути одним із найважливіших методичних прийомів сучасного педагогічного процесу. Звідси випливає важливий висновок про нагальну потребу у комплексному розробленні окремого напрямку педагогіки – *парадоксологія*. При цьому назріла необхідність не тільки реанімувати парадокс при вивченні точних та гуманітарних дисциплін, а й ввести спеціальний предмет – парадоксологія, подібно до містичного

богослов'я, яке є навчальним предметом у релігійних навчальних закладах.

(18)

Педагогіка "потойбічної перспективи". Основи зазначеної педагогіки обґрунтовуються у книзі Ф. Капри *"Уроки мудрості"*, де йдеться про те, що досвід зустрічі зі смертю часто тягне за собою справжню екзистенціальну кризу, яка змушує людей переглянути сенс свого життя і цінності, якими вони керуються. Мирські амбіції, суперництво і заздрість, прагнення до високого статусу, влади або матеріального багатства – все це сприймається як щось неважливе і незначне на тлі смерті, що неминуче насувається. В результаті процесу "смерті-відродження" з'являється відчуття того, що життя є постійна зміна, процес і що безглуздо прив'язуватися до специфічних цілей і уявлень. На зміну образу "твердої" матерії приходить уявлення про енергетичні потоки, виникає екологічне розуміння, яке на своєму глибокому рівні є інтуїтивне усвідомлення єдності всього життя, взаємозалежності всіх численних її проявів, циклів її зміни і трансформації.

У потойбіччі, як показали феномени людей, що побували в стані клінічної смерті і повернулися до життя (про що в своїх книгах пишуть Р. Моуді й інші автори) вищі цінності життя не зникають: люди, які повернулися до життя, починають, як правило, пізнавати світ, інтенсивно вчитися, розширювати свій кругозір, здобувати другу, третю освіту. Отже, пізнання світу виступає необхідний аспектом життя людини і суспільства і постає, таким чином, цінністю, яка не зникає зі смертю. Крім того ці люди починають вірити в Бога (якщо були атеїстами), перестають бути релігійними фанатиками (якщо були такими до клінічної смерті), починають цінувати життя, любити навколишній світ, бути виконаними вищими життєстверджуючими цінностями, розуміти загальний зв'язок усього з усім, усвідомлювати, що кожен вчинок людини має "симетричні" наслідки, що впливають з моральних особливостей цього вчинку.

(19)

Педагогіка недирективного навчання передбачає процес навчання, в якому всі учасники відкриті до себе і один до одного. Відтак, не директивне навчання постає одним із важливих напрямків постнекласичної педагогіки. Воно розроблене в п'ятдесяті роки ХХ століття одним з фундаторів гуманістичної психології, К. Роджерсом. Недирективне навчання виключає будь-які форми придушення, приниження особистості учнівської та студентської молоді.

У зв'язку з цим К. Роджерс посилається на особисті записи і листи досвідченого вченого і педагога С. Тененбаума, який брав участь в проведеному К. Роджерсом курсі "Процес зміни особистості", де йдеться про вільний підхід викладача до студентів, коли заняття почалися після того, як доктор К. Роджерс спокійно і дружелюбно сів разом зі студентами навколо великого столу і сказав, що було б непогано, якби кожен представився і розповів про свої цілі. Далі мало місце поступове посилення активності студентів, коли спочатку боязко і повільно, а потім все сміливіше і швидше піднімалися руки і звучали виступи студентів, проте жодного разу К. Роджерс не наполягав, щоб хтось виступив. Далі К. Роджерс повідомив, що приніс багато навчальних матеріалів (ксерокопії, брошур, статей, книг, список книг, магнітофонні записи психотерапевтичних сеансів, касети з художніми фільмами та ін.), які мали б бути розміщені в спеціальній кімнаті, закріпленій за студентами курсу. Це викликало сильне пожвавлення серед студентів, які мали можливість ознайомитися з усіма цими матеріалами.

Після цього мали місце, здавалося б, непотрібні заняття, на яких, як здавалося, група нікуди не просунулася: студенти безладно висловлювали все, що їм приходило в голову, обговорювали той чи інший аспект філософії К. Роджерса. Викладач же слухав всіх з однаковою увагою і доброзичливістю. Він не вважав виступи одних студентів правильними, а інших – неправильними. Група не була готова до такого абсолютно вільному підходу. Вони не знали, що робити далі. З роздратуванням і подивом вони чекали, щоб викладач відігравав звичну традиційну роль, щоб він авторитетно оголосив їм, що правильно, а що ні, що добре і що погано. Були сподівання щодо того, що їх буде навчати "правильної" теорії і практиці великий науковець К. Роджерс. Зошити для записів були заздалегідь відкриті, вони очікували настання найважливішого моменту, коли оракул оголосить найголовніше, але зошити здебільшого залишалися невикористаними. Дивним, однак, було те, що з самого початку, навіть у роздратуванні члени групи відчували свою єдність; і поза занять вони відчували підйом і збудження. Група виявилася об'єднаною загальним і досить незвичайним досвідом. За таких умов на заняттях у К. Роджерса студенти висловлювали те, що вважали за потрібне, не зважаючи на авторитети. Це були їхні власні думки, емоції і почуття; і цей процес ніс з собою звільнення й емоційний підйом. У такій атмосфері свободи, на яку вони не розраховували і до якої не були готові, студенти висловлювалися так, як це рідко роблять учасники освітнього процесу. Студенти поступово стали розуміти, що К. Роджерс хоче, щоб вони глибоко задумалися про самих себе, сподіваючись, що це може привести до зміни особистості в тому сенсі,

який в цей термін вкладає Дж. Дьюї: перебудова світогляду, установок, цінностей, поведінки – це була б справжня перебудова минулого досвіду, це було б справжнім навчанням. Така активність студентів поступово привела до того, що до п'ятого заняття відбулися цілком позитивні зрушення, це було абсолютно очевидно. Студенти розмовляли один з одним і не зверталися до К. Роджерса, студенти вимагали, щоб їх слухали і хотіли бути почутими. Те, що раніше являло собою зібрання невпевнених у собі, соромливих людей, що заїкаються, перетворилося у взаємодію групи, в абсолютно нову згуртовану єдність, члени якої були здатні на такі обговорення, рефлексію та роздуми, які жодна інша група не могла ні відтворити, ані повторити. Викладач як *медіатор і фасилітатор* також брав участь, але його роль, хоча і більш важлива, ніж будь-яка інша в групі, певною мірою злилася з групою, і саме сама група, а не викладач, стала центром, основою навчально-розвивальної діяльності.

Відтак, у методиці недирективного навчання важливим виступає феномен прийняття особистості: коли людину сприймають і приймають повністю, без критики, взаємодіють з людиною зі співчуттям і симпатією – індивід може досягти згоди з собою, мати мужність відкинути свої засоби психологічного захисту і звернутися до свого справжнього "Я". Після четвертого заняття й у подальшому члени цієї групи, волею випадку з'єднані разом, стали все ближчі один до одного і проявилися їх справжні "Я". Під час взаємодії мало місце прояви інсайту, осяяння і взаєморозуміння, які викликали майже благоговійний страх. Вони були моментом психотерапії, тими плідними моментами, коли душа людини розкривається у всій своїй захоплюючій величч, коли майже благоговійна тиша охоплює клас, і кожен член групи був оповитий теплотою і участю, що межує з містикою. Цей досвід був цілком великим явищем – це було навчання і психотерапія – здоровою зміною в людині, збільшення її гнучкості, відкритості, бажання слухати інших. У процесі цього всі відчували себе більш піднесеними, вільними, більш сприйнятливими до себе та інших, більш відкритими для нових ідей.

(20)

Моральна педагогіка циклічної відплати. Цей педагогічний напрям можна проілюструвати такою подією, що знайшла втілення у художньому творі. Одного разу чоловік, проїжджаючи по трасі, побачив на узбіччі жінку похилого віку. Навіть в зникаючому світлі дня можна було легко помітити, що їй необхідна допомога. Чоловік зупинив своє стареньке авто біля її Мерседесу. Жінка намагалася приховати своє занепокоєння посмішкою, що їй не дуже-то вдавалося. Протягом двох

минулих годин ніхто не зупинився біля неї, щоб запропонувати допомогу. "А він? Він виглядає бідним і голодним. Чи небезпечний він?" В голові її не переставали виникати питання.

Чоловік у той же час ж розпізнав на її обличчі занепокоєння. Тільки страх здатний залишити в людських очах такий слід.

"Вітаю, я можу Вам допомогти. Чому б Вам не сісти в машину, там тепліше? Ах, так, мене звуть Брайан Андерсон".

У Мерседесі всього лише спустило шину, але для безпорадної літньої жінки ця подія на жвавій трасі здавалася трагедією. Брайан впорався з проблемою досить-таки швидко, сильно забруднивши руки. Жінка щиро запевнила чоловіка в тому, що ніколи не зможе висловити йому достатню подяку. Брайан лише посміхнувся у відповідь. Літня пані запитала про суму грошей, які вона може заплатити – будь-яка сума була б прийнятною в цьому екстремому випадку. Молодий чоловік відмовився. Він згадав усіх тих, хто колись подав йому руку допомоги в складній ситуації і нічого не попросив натомість. Брайан сказав жінці, що якщо вона дійсно хоче віддячити йому, то має *допомогти першій людині, яка потребує матеріальної допомоги*. Він додав: "У той момент подумайте про мене." З посмішкою на обличчі чоловік сів у машину і зник у вечірніх сутінках.

Проїхавши кілька миль, жінка зупинилася в кафе. Це була звичайна забігайлівка на заправці з убогим інтер'єром, який викликав у пані неприємні почуття занепокоєння і дискомфорту. Серед усієї цієї неблагородної скромності виділялася одна офіціантка. Літня леді помітила її посмішку – ту, завдяки якій зазвичай приховують занепокоєння, втому і біль. Жінка впізнала в молодій дівчині себе, адже ще півгодини тому вона стояла на дорозі безпорадною з таким же виразом очей, з тієї ж самою посмішкою. Дівчина з тривогою оглядаючи клієнтів і неприбрані столи, не уявляючи, як вона впорається з усім цим сьогодні. Посмішка на її обличчі, тим не менш, не переставала радувати оточуючих. Досвідчена літня дама визначила, що офіціантка була приблизно на сьомому місяці вагітності. Літня жінка згадала Брайана і, закінчивши з вечерею, поклала на стіл стодоларову купюру і поспішно вийшла. Офіціантка, підійшовши до столу, побачила гроші і зрозуміла, що не встигне наздогнати і повернути здачу. Через мить на очах її виступили сльози від прочитаного на серветці: "Ти мені нічого не винна. Я дуже розумію тебе. Одного разу мені теж хтось допоміг, не просячи нічого натомість. Так і я тепер допомагаю тобі. Якщо ти захочеш мене віддячити, зроби наступне: *не дай цьому круговороту любові і доброти зупинитися на тобі*". Під серветкою до того ж лежало 400 \$.

Брудні столи і каструлі, численні клієнти – з усім цим дівчина, окрилена неймовірним жестом людяності, впоралася з легкістю. Прийшовши додому, вона не переставала думати про ту даму на Мерседесі, яка звідкись знала, що вона зараз потребує: скоро з'явиться малюк зайві гроші врятують ситуацію. Офіціантка обняла свого сплячого чоловіка. Він так турбувався про гроші, намагався як міг. Поцілувавши його, вона прошепотіла на вушко: "Все буде добре. Я дуже люблю тебе, мій Брайан Андерсон".

(21)

Евдемонічна педагогіка. А. І. Субетто в статті "Учительство ХХІ століття з позиції ноосферного неklasичного людинознавства" (2016 р.) пише про "педагогіку радості і щастя" або "евдемонічну педагогіку", яка постає частиною культури радості, щастя, творчості та здоров'я, і покликана формувати людину-творця. Цей же автор у книзі "Творчість, життя, здоров'я і гармонія" (1992) писав, що "... радість здоров'я і радість творчості зливаються воедино, служать стрижнем культури радості. Тут необхідно підкреслити зворотний зв'язок – навчання творчості вимагає атмосфери радості, сміху, щастя. Глибинна, вітальний зв'язок життя, творчості і радості-щастя... дає додатковий ракурс осмисленню педагогіки радості ("школи радості" для дітей) В. О. Сухомлинського, в якій діти долучалися до великого "древа пізнання" через "радість відкриття", через "радість життя в казці", через "радість пізнання таємниці", через "радість праці" на городі, в полі, в лісі. Великий філософ минулого століття Людвіг Фейєрбах назвав теорію щастя "евдемонізмом". Така евдемоністична педагогіка потрібна всім – від малюків до дорослих. Вона необхідна і в управлінні виробництвом, і в сучасному менеджменті тощо... Почни з невеликого. Сформууй навколо себе і в собі мікроклімат радості і щастя як мікроклімат творчості і здоров'я, і цей мікроклімат, у міру зростання послідовників, з малого потоку переросте у велику річку – культуру радості і щастя, що сповідаються багатьма людьми". Відтак, "евдемоністична педагогіка має включати в себе відповідну поведінку педагога: його посмішку, гумор, сміх, вміння бути щасливим не де-небудь, а тут, в класі, в лекційному залі, лабораторії, разом з учнями і студентами".

(22)

Ментальна арифметика Соробан постає методикою функціональної інтеграції півкуль головного мозку. Навчання в сучасних школах спрямоване переважно на розвиток лівої півкулі, яка відповідає за логічне мислення і інтелект, залишаючи без уваги праву півкулю, яка допомагає емоційному та творчому розвитку. Перевага та домінування функцій одної півкулі призводить до проблем.

Ментальна арифметика заснована на спеціальній методиці усного рахунку і допомагає розвивати обидві півкулі головного мозку. Між усним рахунком і ментальною арифметикою не варто ставити знак рівності, оскільки усний рахунок – це, скоріше, інструмент, а сама ментальна арифметика робить наголос на одночасному розвитку обох півкуль головного мозку.

На початковому етапі діти вчаться рахувати, використовуючи АБАКУС – стародавній японський засіб, за допомогою якого дитина спочатку вчиться працювати предметно, а потім – в уяві. Але одного АБАКУСу недостатньо, оскільки сучасні діти вміють відмінно користуватися планшетами, телефонами, ноутбуками. Тому з перших занять у центрах ментальної арифметики навчання і виконання домашніх завдань відбувається за допомогою онлайн платформи з різними рівнями завдань для різних вікових груп.

Навчання доцільно починати з 5-ти років. В Академії ментальної арифметики Амакідс займаються діти до 16 років. Методика побудована таким чином, що дитина одночасно вчиться виконувати інші завдання (наприклад, читає вірші, робить фізичні вправи або танцює), інформація засвоюється швидше, поліпшується пам'ять і здатність до концентрації. Як результат – підвищується успішність в школі з усіх предметів. А головне (і це відзначають усі батьки, діти яких займаються ментальною арифметикою) – зростає мотивація, самостійність, відповідальність, дитина щаслива від того, що її успіхи в школі і в житті стають явно помітними.

Як йдеться у методиці школи Соробан, найкращий спосіб перевести цифри з абстрактних знаків у значущий образ – це процес уявлення у вигляді розрахунків, що дозволяє працювати двома півкулями мозку одночасно. Це досягається завдяки тому, що арифметичні абстрактні символи переводяться у конкретні образи. Арифметична операція – це трансформація одного абстрактного символу в інший, коли наша образна півкуля мозку не завантажена. У школі Соробан знайшли посередника, який включає синхронну роботу півкуль одночасно. Одна з відмінностей цієї школи від традиційних, японських в тому, що робота щодо розрахунків здійснюється одночасно 2-ма руками, коли синхронна робота двох рук допомагає синхронності роботи півкуль. Відзначимо, що в Японії, ментальна арифметика вже давно включена в обов'язкову шкільну програму.

(23)

Каліграфічна методика творчого розвитку і оздоровлення особистості. Якщо в радянських школах чистописання (каліграфію)

виключили з навчальних програм, то в Японії і Китаї каліграфія отримує друге народження.

У 80-х роках XX століття найбільша японська компанія, що займається випуском побутової і професійної електроніки, провела важливий експеримент, спрямований на те, щоб знайти методики, що можна використовувати в даному регіоні і в даній культурі для підготовки фахівців майбутнього з різних напрямків. Програма тривала понад 10 років. У результаті організатори експерименту прийшли до висновку: всім вимогам щодо процесійного розвитку найбільшою мірою відповідає каліграфія. Тому компанія рекомендувала ввести каліграфію з 1-го по 11-й клас в усіх школах і вузах, незалежно від спеціалізації освітнього закладу з метою сформувати якості, необхідні майбутнім фахівцям у галузі інноваційних технологій.

Практичні і клінічні дослідження показали позитивний вплив *лікування каліграфічним письмом* при поведінкових розладах пацієнтів, які страждають аутизмом, синдромом порушеного уваги, дефіциту уваги і гіперактивністю. Більш того, каліграфічна педагогіка дозволила розвинути в дітей з певними розумовими вадами здатність до логічного мислення, міркування; також зміцнювалася пам'ять, поліпшувалися концентрація уваги, орієнтація в просторі і координація рухів у пацієнтів з хворобою Альцгеймера. У той же час методика була успішно застосована до хворих з психосоматичними розладами – при гіпертонії і діабеті і таких психічних захворюваннях, як шизофренія, депресія і неврози: у них поліпшувався емоційний фон. Для порівняння, О. С. Пушкін під час занять у Царськосільському ліцеї займався каліграфією 18 годин на тиждень.

Але не тільки на Сході і в Європі вивчають вплив каліграфії на здоров'я та розвиток людини. Протягом 15 років в Петербурзі працювала школа каліграфії, створена групою ентузіастів для дітей з відхиленнями в розумовому розвитку. Освітній процес в ній ґрунтувався на вітчизняних методичних матеріалах XIX століття. Основний принцип цього процесу полягав в наступному: перш ніж займатися науками, мистецтвом і ремеслами, необхідно за допомогою каліграфії закласти міцний фундамент, що складається з трьох важливих елементів: терпіння, вміння працювати і вольового імпульсу. Учні заборонялося з 1-го по 11-й клас користуватися кульковою ручкою. Будь-урок починався з 15 хвилин занять каліграфією. Результат був очевидний вже до 7-8-го класу. Фахівці, дивлячись на письмові роботи учнів, не вірили, що так могли писати діти, до того ж з психічними і фізичними відхиленнями, настільки красивою, чіткої і впорядкованої були їх записи. У цих дітей розкривалися здібності до математики, поезії і

мистецтва. Після закінчення школи багато з них поступали у кращі вузи, отримували гранти на навчання за кордоном. Деяким хлопцям в результаті знімали інвалідність.

Один із найважливіших аспектів каліграфічної методики навчання пов'язаний з тим, що під час написання ієрогліфів і слів дитина затримує дихання, що виступає *фізіологічною основою медитації*. Потрібно всього одна-дві хвилини уповільненого дихання, щоб збільшити вольовий резерв людського організму. Нейробіологи виявили, що, коли ви починаєте медитувати, ваш мозок виявляє цілий набір важливих навичок самоконтролю, включаючи уважність, зібраність, вміння справлятися зі стресом, контроль над емоційними імпульсами і самосвідомість. Люди, які регулярно медитують, не просто успішніші у цих психічних процесах. Згодом їх мозок починає працювати як налагоджена вольова машина, значно підвищуються механізми самосвідомості.

(24)

Психопедагогіка психокорекції дітей з особливими потребами ("дітей сонця" і "детей дощу"). Система психокорекції дітей з синдромом Дауна та дітей-аутистів будується на авторській інтегральній моделі психологічних феноменів людини, котра, у свою чергу, реалізує концепцію функціональної асиметрії головного мозку людини. Право- і лівопівкульові функції, що диференціюються за ознаками статевого диморфізму, є своєрідним психосоматичним фокусом (вищим психічним регулятором) людського організму, оскільки співвідносяться з такими сторонами людини, як механізм цілеутворення та механізм пошуку (вибору) засобів досягнення мети, емпатія та рефлексія, екстраверсія та інтроверсія, довільна та мимовільна сфери психічної діяльності, перша та друга сигнальна системи, сила та слабкість, лабільність та інертність, збудження та гальмування нервових процесів, фази сну, ерготропні та трофотропні функції організму та ін.

У психології півкульовий дуалізм відбивається в явищі, що іменується "конституційною віссю", полюсами якої є два протилежних кречмерівських конституційних типи – шизотимний та циклотимний (астенічний та гіперстенічний). Суттєво, що в самій назві "*циклотимний*" закладено відношення цього типу людини до сфери *циклопричинності* (пор. з циклічними психозами), в той час як поняття "*шизотимний*", тобто "*розщеплений*", дає нам натяк на відношення цього типу людини до сфери класичної *лінійної причинності*.

У психіатрії півкульовий дуалізм втілено в понятті "психопатологічної осі", що координує відношення між двома

полярними типами психічних патологій – шизофренією та циклічними психозами, які співвідносяться з функціями півкуль.

Розглянуті *психопатологічна та конституційна вісі* постають важливим методологічним підґрунтям розуміння взаємовідношення аутичних розладів (ЛП феномену) і хвороби Дауна (ПП феномену).

У 1866 році англійський науковець Д. Л. Даун описав хворобу, яка у тому числі проявляється у специфічному зовнішньому вигляді, через який науковець назвав цю хворобу "монголоїдною ідіотією". Це можна пояснити такими даними: як засвідчили дослідження В.В. Аршавського, у представників народів, що живуть у Північно-Східних районах Євразії, у стані бадьорості відносно посилена активність правої півкулі. Це засвідчує, що у народів, які знаходяться на "правопівкульовому" рівні розвитку, першу скрипку відіграє активність правої півкулі.

Відповідно, *хвороба Дауна, яку можна вважати ПП феноменом*, корегується завдяки розвитку в дитині ЛП форм психічної активності, коли відбувається активізація лівопівкульового начала психічної активності (через форми сенсорної активності, притаманні лівій півкулі – ритм, холодна кольорова гама та ін.), у тому числі розвиток в них особистісного начала завдяки створенню такого соціально-педагогічного й тренінгово-терапевтичного середовища, яке дозволяє дитині-сонця усвідомлювати себе через розвиток рефлексії, розширення соціально-рольового репертуару.

Діти з аутичними формами життєдіяльності реалізують стан укорінення у ЛП психічній активності. Відповідно, ця проблема корегується завдяки активізації у "дітей дощу" ПП активності зі всіма терапевтично-тренінговими наслідками, що з цього випливають.

Крім того, можна говорити про універсальний механізм психокорекції, пов'язаний із *медитацією*, про що йшлося у каліграфічній методиці.

(25)

Суфійсько-гавайська педагогіка полягає, головним чином, в способі передачі знання, коли навчання відбувається через емоційні стани, які передає учневі вчитель, котрий, таким чином, має досконало володіти своїми психоемоційними станами.

Для ілюстрації суфійської педагогіки наведемо гавайську духовну терапевтичну практику, яка має багато спільного із системою Симорон, де наводиться безліч прикладів того, як людина, що почала гармонізувати себе, раптом отримує хорошу роботу, зустрічає кохану людину, виправляє сімейні конфлікти, виліковується від тієї або іншої хвороби. У цьому зв'язку можна навести приклад жінки, яка страждала певними хворобами, мала чоловіка-алкоголіка і сина наркомана. Після

2-3 місяців відвідування симоронської тренінгової групи, в якій вона навчилася гармонізувати простір свого внутрішнього світу, згармонізованим виявився й її зовнішній світ: чоловік кинув пиячити, син перестав приймати наркотики, її здоров'я помітно покращився, а також їй віддали давній великий грошовий борг.

Принципи суфійсько-гавайської педагогіки:

1. Фізична Всесвіт – це втілення моїх думок.
2. Якщо мої думки шкідливі, вони створюють шкідливу фізичну реальність.
3. Якщо мої думки досконалі, вони створюють фізичну реальність, яка випромінює любов.
4. Я несу повну відповідальність за створення мого фізичного Всесвіту.
5. Я несу повну відповідальність за свої шкідливі думки, які створюють шкідливу реальність.
6. Ніщо не існує окремо від мене – все існує як думки в моєму розумі.

Зазначений метод нагадує підхід в практиці усвідомленого дихання з клієнтом, коли інструктор сприймає дихаючого і його ситуацію як своє власне відчуття, і, перш за все, приводить до *гармонії* самого себе в кожному поточному миті дихальної сесії. По суті, це покаєння, очищення любов'ю і відпускання накопичених, мертвих спогадів, знань, досвіду, що обмежують прояв божественного натхнення через нас.

У системі гармонізації людини і зовнішнього середовища використовуються чотири фрази з'єднання людей, що дозволяє стати єдиною істотою та нівелює негативні якості:

Прости мене Спасибі тобі Мені дуже шкода Я люблю тебе

(26)

Ноосферно-екологічна педагогіка. Наукова революція XIX–XXI століття, що принесла з собою глобальну ціннісно-світоглядну, духовну й екологічну кризу людства, виявила *колосальну проблему фундаментального протистояння людини та її космопланетарного оточення*. Найбільш рельєфно дух цього протистояння ілюструється висловом Ф. Бекона, відомого англійського натураліста, який вважав, що “природу варто загнати собаками, підняти на дибу, згвалтувати; її потрібно катувати, щоб змусити видати свої таємниці вченим; її потрібно перетворити на рабу, обмежити і керувати нею”.

Зрозуміло, що у масштабі всього людства цей хижацький умонастрій здатний породити і іноді породжує життєву стратегію, засновану на однобічному контролі, силі та суперництві. Вона прославляє лінійний прогрес і необмежений ріст, коли матеріальна

вигода і збільшення національного доходу розглядаються як основний критерій добробуту і показник життєвого рівня.

Ідеологічна, соціально-політична та світоглядна стратегія, що випливає з такої життєвої позиції й поведінки, невблаганно приводять людину до серйозного конфлікту із її власною цілісною природою, із фундаментальними законами Всесвіту, де існування всіх живих та неживих систем залежить від дотримання оптимальних параметрів, а максималізація у процесі реалізації певних цілей, яка поширюється у новий час історії людства – це неприродна і небезпечна стратегія.

У Всесвіті, який онтологічно ґрунтується на принципі цілісності та циклічності, така стратегія вимагає незворотного лінійного руху і необмеженого росту, що у перспективі означає повне виснаження невідновлювальних природних ресурсів, особливо копалин енергоносіїв, нагромадження токсичних відходів, які забруднюють повітря, воду і ґрунт, руйнуючи усі життєво важливі умови для підтримки життя.

Вищеокреслений підхід до життя стверджує суперництво і дарвінівський постулат “виживання найбільш пристосованих” як здоровий принцип існування, що заперечує усвідомлення екологічної цілісності світу та виключає поширення різних форм соціальної та економічної кооперації й творчої співпраці – саме те, що, як ми вважаємо, є головними пріоритетами екологічної освіти і виховання, яке слід спрямувати на теоретичне (абстрактно-логічне і інформаційно-фактологічне) і практичне (предметно-перетворювальне, поведінкове та перцептивно-афективне) пізнання і освоєння *цілісності Всесвіту та єдності, взаємної просякнутості всіх форм його існування*.

Завдяки досягненню фундаментальної цілісності світу та переживанню її духу у повсякденному житті для людини стає можливим отримувати інтенсивне задоволення в кожному моменті життя і в кожній звичайній ситуації – від їжі, людських контактів, праці, мистецтва, прогулянок на природі. Це значною мірою зменшує постійне прагнення людської істоти до помилкових надій та складних цілей, у неї значно зростає здатність насолоджуватись своїм життям і пробуджується інтерес до цього життя в цілому і до кожної його форми окремо, що супроводжується глибоким досягненням сутності екології, формується інтегральне бачення світу. Це приводить до “добровільної простоти”, котра може розумітися як вираження глибокої мудрості.

У наш час стає очевидним, що надія на політичне, соціальне і економічне подолання нинішньої всесвітньої духовної та економічної кризи має впливати зі стану інтеграції людини та її соціо-космопланетарного оточення, що переборює безнадійну психологію

“вони проти нас”, котра породжує лише маятникові зрушення, що полягають у зміні ролей гнобителів і гноблених (Ст. Граф).

Зараз стає зрозумілим, що соціально-політичний та економічний розвиток будь-якої держави обов'язково має супроводжуватися збереженням і відновленням довкілля, розвитком психологічної та соматичної цілісності людини (котра сприймається як мета й вища цінність, а не як засіб), інакше під загрозу ставиться життєдіяльність суспільства в цілому і кожної людської істоти зокрема. Ключовим принципом взаємодії людського суспільства і природи мають бути не споживацтво й насильство, а гармонійне співіснування. Сьогодні слід усвідомлювати, що невирішені проблеми людини (що виявляються як у площині її зовнішньої так і внутрішньої життєвої активності) становлять серйозну небезпеку повноцінному існуванню будь-якої країни.

Зазначене вище знайшло свою практичну конкретизацію у *концепції ноосферної освіти*. Обґрунтування ноосферної освіти впливає із теоретичних побудов Н. В. Маслової і Б. О. Астаф'єва.

Ноосферна освіта націлена на перехід до цілісного мислення за допомогою оволодіння програмою 5-го нейросоматичного контура, який реалізовується на основі чистоти помислів людини, оскільки, як пише Б. О. Астаф'єв, цей 5-й контур дозволяє перевіряти істинність інформації на персональному рівні, на рівні душі – свого роду персональному детекторі брехні, а сама якість сприйняття дійсності учнем залежить від особистісних ціннісних (аксіологічних) ідеалів, формуванню яких сприяє ноосферна освіта. Уперше з'являється можливість налагодити процес навчання, орієнтований на особистість учня. За словами Б. О. Астаф'єва, розроблена широко апробована система ноосферної освіти, що є дуже економічною та може упроваджуватися на державному рівні вже сьогодні.

Важливими є наслідки принципів ноосферної освіти для фізичного й духовного виховання молоді.

На основі результату вивчення філософських основ фізичного виховання Заходу і Сходу деякі дослідники звертають увагу на збіг приведених вище тверджень з ученнями філософів Заходу і Сходу, що мають тисячолітню давність. Так, наприклад, всі системи оздоровлення Індії і Китаю, мають філософську основу і базуються на засобах і методах, що дозволяють людині відчувати єдиний енергоінформаційний простір і управляти енергетичними потоками в людському тілі, що черпає енергію із Землі і Всесвіту.

Реалізація принципу біоадекватності є невід'ємною умовою і вимогою використання функціональних можливості обох півкуль мозку: розучування і виконання рухів право- і лівопівкульової спрямованості,

обов'язкове використання вправ у взаємодії з партнером, предметами, різним середовищем (вода, земля, підлога, повітря) і ін. У різних видах спорту вивчення і вдосконалення спортивних вправ, їх використання в умовах змагань передбачає формування вмінь і навичок сенсомоторного сприйняття, необхідного адекватного реагування на звукові, світлові, колірні сигнали, рухливі у просторі та часі об'єкти, що сприяє розвитку сенсорної системи дітей та молоді.

Суттєво, що на етапі ноосферного переходу гостро стоїть питання про кризу мислення сучасної людини західної цивілізації, причину чого науковців вбачають у неекологічній експлуатації однієї з частин цілісного людського органу – мозку, тоді як інші симетричні органи людини працюють гармонійно. Так, як пише Н. В. Маслова, дисфункція правої півкулі мозку призвела до дисгармонійної роботи цілісного органу, що не відповідає принципу екологічної доцільності. У зв'язку з цим, на думку деяких авторів, доцільним є відродження стародавніх традицій, оскільки корекцію цієї дисфункції успішно можна здійснювати за допомогою засобів фізичного виховання і спорту, де всі локомоції управляються мозком, а специфіка переважної більшості видів спорту полягає у використанні право- і лівобічних рухів, тобто роботи правої і лівої півкуль.

(27)

Педагогіка нуля-переходу (педагогіка критичних станів). Якщо рух і тісно з ним пов'язаний розвиток виступають фундаментальною властивістю Всесвіту, її системотвірним чинником, то критичні явища (стани) є невід'ємним атрибутом будь-якого розвитку, що фіксує критичні граничні стани будь-якої системи, що розвивається.

На загальнонауковому і філософському рівнях критичні явища фіксуються у вигляді *граничних* явищ, що вважаються найзагадковішим і парадоксальним об'єктом наукового дослідження, оскільки в критичній зоні зміни системи, що розвивається, старої системи вже немає, а новою – ще немає. Отже, розвиток будь-якої системи виявляє певну універсальну схему, як і універсальний аспект розвитку – критичний стан. Відтак, критичний стан вивчається багатьма науковими дисциплінами, що аналізують рух і розвиток предметів і явищ Вселеної самої різної природи.

Важливим є знаходження загальних механізмів актуалізації критичних станів, що виявляються під час розвитку систем різної природи, і їх математична інтерпретація. Це дозволить не тільки сформулювати універсальний закон розвитку всіх без виключення систем нашого світу, але й слугуватиме для концептуалізації нових

підходів міждисциплінарного синтезу, який покладається у загальний контекст нової наукової парадигми.

У цілому можна говорити про критичні явища штучного і природного походження, а також про методологічну ізоморфність цих двох типів критичних явищ, що заломлюється в діалектико-матеріалістичному принципі тотожності буття і мислення, коли закони мислення (і відповідні до них способи культурного освоєння миру людиною) виявляються адекватними об'єктивним законам буття. Тому в сферу вивчення критичних станів потрапляють не тільки реальні матеріальні процеси і об'єкти, але і процеси, на яких лежить відбиток сфери ідеальної – людської свідомості, тобто процеси, які актуалізуються в культурі, у царині таких форм суспільної свідомості, як мистецтво, мораль, політика, релігія.

Важливим є те, що синергетична теорія критичних явищ по-новому підходить до розгляду *феномену надслабких сигналів, що можуть бути використані у процесі створення формувальних педагогічних впливів*. Відповідно до нової нелінійної наукової парадигми пізнання світу, не тільки буття обумовлює свідомість, але й свідомість здатна зумовлювати буття, коли ідеї можуть поставати, і постають матеріальною силою, виявляючи ефект слабких і надслабких сигналів, які виявляються у площині синергетичного аналізу дійсності. Слід сказати, що синергетична пояснювальна модель дійсності включає фазові нестійкі стани систем, що розвиваються. Ці стани характеризуються тим, що в них системи постають відкритими впливу слабких сигналів, які мають інформаційну природу. Якщо говорити про соціальні системи, то саме до слабких інформаційних сигналів відносяться ідеологічні (ідеальні) установки, що можуть перетворюватися на потужний чинник, котрий визначає напрямок суспільного розвитку в його перехідних граничних фазах, котрі іноді називають часом невизначеності, чи періодом межичасся.

У цей період виникає багато хитких рівноваг. Це перехрестя, "розщеплення шляхів" (точки біфуркації). У цей момент вирішують не об'єктивні закони, а малі, але вчасно здійснені впливи. На той або інший шлях розвитку подій, з якого потім не згорнути, може підштовхнути незначна особистість незначним зусиллям. У науку навіть увійшла метафора "ефект метелика": метелик, змахнувши крильцем у певний момент у певному місці, може викликати ураган в іншому куточку планети.

(28)

Педагогіка життєвих фактів. Педагогіка життєвих фактів базується на фундаментальних соціально-психологічних закономірностях,

з'ясованих соціальною психологією, відповідно до яких часто навіть анекдотична інформація може сприйматися людьми як досить переконлива. Дослідження засвідчують про головний принцип соціального мислення: люди не поспішають робити висновки на основі загальновідомого (загальних теоретичних фактів дійсності), але с дивовижною легкістю та швидкістю створюють враження про загальновідоме на основі яскравих прикладів. Як засвідчує психологічний метод *"доступність евристики"*, яскраві, емоційно насичені події, які легко собі уявляти (наприклад, хвороби з очевидними симптомами) можуть вводити нас в оману і здаватися більш імовірними і переконливими, ніж базова статистична інформація, тобто події, які складно описати. При цьому, люди більш співчують тим, хто персоналізований. За цією причиною звернення, наприклад, до спасіння ненароджених чи голодуючих дітей майже завжди персоніфікуються, для чого вони супроводжуються наочними фотографіями чи описами. Загалом, як писав Ф. Бекон, *"часто буває, що речі дрібні й незначні дають нам більше для пізнання великих речей, ніж великі – для усвідомлення малих"*.

Відтак, педагогічний вплив не тільки на дітей, але й на студентів, дорослих людей має здійснюватися на основі яскравих життєвих фактів, що ілюструють певні загальнотеоретичні відомості. При цьому, ми можемо йти як від фактів до теорії, так і від теорії до фактів. У будь-якому разі це допомагає поєднати лівопівкульову теоретичну і правопівкульову наочно-емоційну стратегії сприйняття дійсності і досягти півкульового функціонального синтезу як стану *"надсвідомості"* – мети розвитку людини.

Життєві факти як наочно-емоційні сутності відносяться до конкретно-синтетичних знань, які на відміну від абстрактно-аналітичних знань відповідають, як пише Я. О. Пономарьов, цілісному підходу до речей і явищ. При цьому, перехід від однієї абстрактно-аналітичної науки до іншої – необхідна умова їх розвитку. При цьому ці переходи здійснюються через конкретно-синтетичні науки (які називають стиковочними, емпіричними).

Можна навести вісім основних типів *особистісно орієнтованих життєвих фактів (ситуацій)*:

- 1) *ситуації-оцінки* – аналіз рефлексії власних дій, розробка аргументації на захист прийнятого рішення;
- 2) *ситуації вибору* – відмова від шаблонів діяльності, критика стереотипних дій шляхом показу їх малої ефективності;
- 3) *ситуації-ілюстрації* – порівняння власного ставлення до проблеми і ставлення до неї інших учасників ситуації з метою аналізу не

тільки своєї точки зору, але і точок зору цих партнерів з метою їх правильного розуміння;

4) *ситуації переживання цінностей* – переживання певної події, прийняття її як дещо особистісно-значущого, переорієнтація на більш значущі цінності;

5) *ситуації-проблеми* – зіткнення з утрудненням, на які немає готової відповіді, виявлення не заданих, невиявлених зв'язків, проведення нестандартних перетворень;

6) *ситуації пошуку сенсу* – ревізія старих сенсоуявлень, активізація сенсопошукової активності, яка породжує внутрішню напругу, переосмислення сенсів, знаходження унікальних сенсів;

7) *ситуації-вправи* – розгляд різних варіантів навчальних дій з оцінкою їх впливу на педагогічний процес.

(29)

Педагогіка парадоксальної інтенції В.Франкла передбачає метод психолого-педагогічного й терапевтичного впливу, коли негативна психологічна установка усвідомлюється, отримуючи реалізацію в сфері лівої аналітичної півкулі, яка реалізує вольове зусилля.

Використовуючи даний метод, психотерапевт одному хворому на кардіофобію зі страхом ходьби вулицями перед нав'язливою перспективою померти від хвороби, радив: "Постарайтеся вмирати щодня три рази. Три рази на день викликайте в собі параліч серця і вмирайте. Повторюйте: "Я хочу померти" і виходьте при цьому на вулицю, щоб померти".

Ще один приклад. В. Франкл розповідає, як до одного психотерапевта привели хлопчика, що страждав на енурез. До цього мали місце численні безуспішні спроби позбутися цієї хвороби. Даний психотерапевт уклав з хлопчиком певну угоду: за кожен ніч, коли пацієнт намочить постіль, він отримає 5 центів. Хлопчик вельми зрадив перспективі розбагатіти. За два дні він заробив 10 центів. Проте на третю ніч хлопчик перестав мочитися в постіль, хоча, за його словами, робив усе можливе, щоб це сталося.

Цікавим є також подібний до цього методу – *метод свідомої поразки*, А.Адлера, яку людина вольовим чином актуалізує з метою аналізу своїх життєвих невдач та помилок. Так, А.Адлер звертався до одного зі своїх пацієнтів: "Що Ви робите спершу, коли вчитеся плавати? Ви припускаєтесь помилок, чи не так? А що відбувається потім? Ви робите інші помилки, і коли спробуєте на собі всі помилки, які тільки можливо зробити, не потонувши, – а деякі з них багато разів підряд, – що Ви з'ясовуєте? Що вмієте плавати? Чудово, життя – це те ж саме, що навчання плавання! Не бійтеся припускатися помилок, тому що немає

іншого шляху навчитися жити!". Також А. Адлер полюбляв ставити своїм клієнтам запитання: "Щоб Ви робили, якби у Вас не було цієї проблеми?" Таке парадоксальне запитання звичайно вражала клієнта несподіваністю та сприяла усвідомленню пацієнтом своїх проблем і пошуку нових ефективних підходів до вирішення життєвих проблем. Відтак, А.Адлер надзвичайно ефективно вмів використовувати подібні парадоксальні сентенції для психотерапії. Так, одного дня до нього звернувся пацієнт з досить довгою історією життєвих невдач, на що А. Адлер повідомив, що можна використати це вміння "зазнавати поразки" собі на користь, оскільки якщо успіх такий важливий для кожного з нас, то чому б спеціально, вольовим чином не спробувати програти, тобто зазнати поразки? Це зазвичай викликало переворот у свідомості пацієнта, який зміг, можливо вперше, посміятися над собою.

Метод парадоксальної інтенції реалізується і як *метод важкого випробування*, який чітко визначає завдання терапевта: дати клієнтові завдання, відповідне його симптому, причому суворіше, ніж сам симптом. Головна вимога до випробування полягає в тому, що воно повинне заподіювати таку ж, якщо не більшу, незручність, як і симптом (за принципом – покарання має відповідати злочину). Зазвичай, якщо випробування недостатньо суворо, щоб знищити симптом, воно може бути посилене до необхідної суворості. Кращим є те випробування, яке приносить користь індивідуумові. Корисні речі завжди важко робити, особливо тим людям, які звертаються до терапевтів. Прикладами корисних занять є зарядка, інтелектуальні вправи, здорова їжа і інші дії, спрямовані на самовдосконалення. Випробування може вимагати від клієнта навіть жертви на користь тих, що оточують.

Так, можна навести випадок з людиною, яка відчувала сильне хвилювання і тривогу під час публічних виступів (необхідних їй по роботі). Терапевт приписав їй робити фізичні вправи щоночі в ті дні, коли оратор вирішував, що хвилювався більш, ніж слідувало б. Вправи повинні були бути достатньо інтенсивними, щоб наступного дня під час виступу відчувався біль в м'язах. Прошло небагато часу, і людина стала на подив спокійним оратором.

Крім того, можна використати і парадоксальне випробування, коли парадокс полягає в тому, що сам хворобливий симптом може стати важким випробуванням. Завдання формулюється так, що пацієнт одержує дозвіл на симптом, від якого він бажає позбавитися за допомогою терапевта.

І хіба не є важким випробуванням парадоксальне втручання, коли дітей просять проявити той симптом, від якого вони хочуть позбавитися? Важке випробування може призначатися як одній людині,

так і групі людей. У М.Еріксона для лікування дітей була розроблена серія важких випробувань, призначених і для батьків, і для дитини. Типовим прийомом було дати завдання дитині, страждаючій на енурез, практикуватися в каліграфії кожного разу, коли ліжко вранці виявлялося мокрим. Мати дитини була зобов'язана щодня прокидатися удосвіта і, якщо ліжко виявлялося мокрим, будити дитину і допомагати їй тренувати почерк. Така процедура – важке випробування як для матері, так і для дитини, що завершувалося припиненням енурезу і поліпшенням почерку.

Зазначені методи можна вважати наріжними у психокорекції поведінки школярів. Їх доцільно використовувати в педагогічній практиці, коли потрібно позбавити дитину певної мовленнєвої помилки, яка набула статусу стійкої звички. Метод парадоксальної інтенції можна застосовувати і з метою позбавлення молоді таких звичок, як, наприклад, паління. Отут потрібно навчити учня сприймати процес паління як деяку серйозну (ритуальну), чи театральну дію, яку він свідомо вольовим чином регулює й контролює. Перехід від автоматично-мимовільної до довільно-регульованої поведінки надає змогу завдяки вольовому самоконтролю кинути паління.

Психологічна відкритість може знайти реалізацію в сфері рольової поведінки, що має велике значення в процесі соціалізації школярів. Тут негативна звичка може стати елементом рольової гри. Так, наприклад, якщо дитина витирає ніс рукою (хоча і розуміє, що цього робити не слід), ігноруючи при цьому носову хустинку, то можна програти цю дію в рольовій сценці, де дитина може довільним чином здійснювати дію, що перетворилася на небажану звичку.

(30)

Реверсійні педагогіки (ретропедагогіка, хронореверсійна педагогіка); актуалізаційна педагогіка. *Минуле* наповнює людину сакральною геніальністю – тим невичерпним енерго-інформаційним ресурсом Всесвіту, Абсолюту і свого власного існування, з якого людська істота черпає сили і натхнення для подальшого життя. Цей ресурс можна актуалізувати ("**актуалізаційна педагогіка**") як за допомогою соціальних технологій ініціалізацій, можна пробудити і в сензитивних фазах траєкторії людського розвитку, так і реконструювати за допомогою засобів так званої "**ретропедагогіки**" (А. П. Вірковський), націленої на відновлення раніше набутих ЗУНів, компетентностей. Цей невичерпний енерго-інформаційний ресурс в його граничному виразі може розумітися як "комплекс сакральності", про який писав А. Маслоу, коли оповідав про

досвід, проведений в студентському середовищі. Творець гуманістичної психології (що розглядає позитивні і негативні якості людини як корисний для розвитку ресурс її психіки) запитував студентів про те, хто з них прагне здійснити щось велике – написати геніальну книгу, створити велику теорію, побудувати щось незвичайне. Майже ніхто зі студентів не висловив бажання це зробити. А. Маслоу черговий раз переконався в тому, що дрімаючий в людині "комплекс сакральності", що сповнює *Ното sapiens* невичерпними потенціями Всесвіту (використання яких ставить людину врівні з Творцем), нівелюються сучасною системою соціального виховання. Завдання актуалізаційної педагогіки і полягає в пробудженні зазначеного сакрального комплексу. **Майбутнє** витоково задане в людині, присутнє в ній в прихованому стані у вигляді потенційних духовно-соматичних структур, формувати (відтворювати) які покликана **традиційна формувальна педагогіка**, що в її кращих зразках спрямована випереджальний розвиток. При цьому цей розвиток орієнтується не тільки на актуальні, але і потенційно присутні еволюційні цілі, які наявні в майбутньому (майбутніх структурах людини) – як актуальному (смертному), так і потенційному (посмертному). У даному випадку далеке майбутнє впливає на сьогодення і вибудовує систему цілей (атракторів), які спрямовують еволюційну траєкторію в певному напрямі. У цьому розумінні людина неусвідомлено спрямовується до самої себе як до ідеально-еталонної істоти далекого майбутнього. На цій основі створена **хронореверсійна педагогіка**, яка базується на принципі впливу майбутнього на теперішнє.

Висновки та перспективи дослідження. Відтак, можна говорити про кристалізацію нового етапу розвитку педагогіки, який реалізується у сфері багатьох найбільш ефективних педагогічних аспектів, напрямів, методик, які мають бути систематизовані та введені у теоретичний та практичний обрій педагогіки та освіти.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вознюк А. В. Сказочно-метафорическая концепция обучения как современная образовательная постнеклассическая парадигма / А. В. Вознюк. – Режим доступу: <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0016/001c/00162017.htm> (2012 р.)
2. Пелех Ю. В. Постнекласична педагогіка: спроба теоретичної експлікації / Ю. В. Пелех, А. В. Матвійчук // Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць (Спецвипуск 10). – Слов'янськ, 2012. – С. 190–200.
3. Бенин В. Л. Педагогика эпохи постнеклассической науки / В. Л. Бенин // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2013. – № 3. – С. 31–37.
4. Євтух М. Постнекласична педагогіка: філософсько-методологічне

осмислення наукового концепту // М. Євтух, Ю. Пелех, А. Матвійчук / Освіта для сучасності – Edukacja dla wspolezeczności : зб. наук. пр. : у 2 т. / Мін-во освіти і науки України, НАПН України, НПУ імені М. П. Драгоманова, Комітет педагогічних наук Польської академії наук, Наукове товариство "Польща-Україна", Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Асоц. ректорів мед. ун-тів Європи ; редкол. В. Г. Кремень (голова), В. П. Андрущенко, Н. Г. Ничкало, Ф. Шльосек (заст. голови) Л. Лук'янова, Л. Макаренко, О. Падалка [та ін.] (члени редколегії). – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – Т. 1. – С. 104-117.

5. Вознюк О. В. Основні аспекти постнекласичної педагогіки / О. В. Вознюк // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – Київ, 2015. – №. 85. – Спецвипуск. – С. 21-31.

6. Вознюк О. В. Постнекласичний етап розвитку освіти і педагогіки / О. В. Вознюк // Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції "Освіта для сталого розвитку: міжконтинентальний діалог інтелектуалів". – К. : ун-т ім. Б. Гринченка, 2015. – С. 49-58.

7. Вознюк О. В. Постнекласичне розуміння досягнення освітніх цілей / О. В. Вознюк // Матеріали науково-практичної конференції з міжнародною участю "Вища освіта в медсестринстві: проблеми і перспективи", Житомир, 15-16 жовтня 2015 р. / за ред. В. Й. Шатила. – Житомир : Втдавець О. О. Євенок, 2015. – С. 37-43.

8. Вознюк О. В. Нова постнекласична парадигма мистецької освіти / О. В. Вознюк // Актуальні питання мистецької педагогіки : зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький ТОВ Поліграфіст, 2016. – Вип. 5. – С. 8-14.

9. Вознюк О. В. Концепція цілісності як основа філософського синтезу знань / О. В. Вознюк. – Житомир : Рута-Волинь, 2005. – 388 с.

10. Вознюк А. В. Манипуляция женщиной в современном мире и как с этим бороться (теория влияния, философские, психологические и антропологические основания полового диморфизма) / А. В. Вознюк. – Житомир, 2006. – 204 с.

11. Вознюк О. В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід : монографія / О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.

12. Вознюк А. В. Философские основания педагогической аксиоматики : монография / А. В. Вознюк, А. А. Дубасенюк. – Житомир : Изд. ЖГУ им. И. Франко, 2011. – 564 с.

13. Вознюк О. В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика : монографія / О. В. Вознюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. – 708 с.

14. Вознюк А. В. Педагогическая синергетика : монография / А. В. Вознюк. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2012. – 812 с.

15. Вознюк А. В. Интегральная концепция соматического и духовного здоровья личности: монография / А. В. Вознюк. – Житомир : Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2013. – 716 с.

16. Вознюк О. В. Развитие личности педагога в условиях цивилизационных zmian: теория и практика : монография / О. В. Вознюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ имени Ивана Франка, 2013. – 608 с.

17. Вознюк О. В. Новая парадигма моделирования та розвитку історико-педагогічного процесу : монография / О. В. Вознюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ им. И. Франка, 2014 – 550 с.

18. Вознюк А. В. Концепция личности как трансцендентальной сущности в трудах А. В. Вознюка // Рыбалка В. В. Теории личности в отечественной философии, психологии и педагогике : пособие. – Житомир Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2015. – С. 679–698. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/20492/>

19. Вознюк А. В. Основные аспекты теории успеха (главы из книги "Как возможен синтез знаний") : монография / А. В. Вознюк. – Житомир : Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2016. – 272 с. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/21735/>

20. Вознюк А. В. Как возможен синтез знаний: монография / А. В. Вознюк. – Житомир : Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2016. – 878 с. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/21842/>

21. Вознюк А. В. Педагогическая парадоксология: аксиоматический, теоретический, прикладной аспекты : монография / А. В. Вознюк. – Житомир : Рута, 2016. – 622 с. URL: <http://www.klex.ru/14c>

22. Вознюк А. В. Аксиоматика здоровья : монография / А. В. Вознюк. – Житомир, 2017. – 119 с. <http://www.klex.ru/lgn>

23. Вознюк А. В. Новая парадигма дошкольного образования : монография / А. В. Вознюк. – Житомир, 2017. – 254 с. URL: <http://www.klex.ru/lvr>

24. Вознюк А. В. Время как субъективно-объективный феномен: междисциплинарные рубежи исследования / А. В. Вознюк. – Житомир, 2017. – 140 с. URL: <http://www.klex.ru/m2a>

25. Вознюк А. В. Новая парадигма содержания образования : монография / А. В. Вознюк. – Житомир, 2017. – 156 с. URL: <http://www.klex.ru/m4v>

26. Вознюк А. В. Философские, естественнонаучные, психолого-педагогические алгоритмы эстетического творчества / А. В. Вознюк. – Житомир, 2017. – 77 с. URL: <http://www.klex.ru/mcr>

27. Вознюк А. В. Ценности современной цивилизации: аксиологические основания Homo sapiens : монография / А. В. Вознюк. – Житомир, 2017. – 142 с. URL: <http://www.klex.ru/meg>

28. Вознюк А. В. Фундаментальные смыслы человеческой жизни и методики их реализации / А. В. Вознюк. – Житомир, 2017. – 106 с. URL: <http://www.klex.ru/mmy>

29. Вознюк А. В. Философский, психологический и сакральный смыслы системного кризиса человеческой цивилизации : монография / А. В. Вознюк.

– Житомир, 2017. – 197 с. URL: <http://www.klex.ru/mq4>

30. Вознюк А. В. Постнеклассические основания религии : монография / А. В. Вознюк. – Житомир, 2017. – 450 с. URL: <http://www.klex.ru/mqr>

31. Вознюк А. В. Универсальная модель психотерапии : монография / А. В. Вознюк. – Житомир, 2017. – 145 с. URL: <http://www.klex.ru/mss>

32. Вознюк А. В. Общая теория влияния как методология управления и педагогика жизненных фактов : монография / А. В. Вознюк. – Житомир, 2017. – 1828 с. URL: <http://www.klex.ru/n3v> <http://www.klex.ru/n3w>

33. Вознюк А. В. Язык как дом бытия, картина мира и инструмент мышления человека : монография / А. В. Вознюк. – Житомир, 2017. – 252 с. URL: <http://www.klex.ru/n99>

34. Вознюк А. В. Главные аспекты общей теории влияния : монография / А. В. Вознюк. – Житомир : LAP, 2017. – 116 с. URL: <http://www.klex.ru/nc7>

35. Вознюк А. В. Эталонные общественные системы гармоничного развития человека: монография / А. В. Вознюк. – Житомир, 2017. – 446 с. URL: <http://www.klex.ru/nd3>

36. Вознюк А. В. Системные, физические и биологические истоки социальной иерархии, власти и агрессивности : монография / А. В. Вознюк. – Житомир, 2017. – 188 с. URL: <http://www.klex.ru/nhc>